

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

JOÃO VIANNEY VALLE DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:**

**uma investigação junto a alunos do ensino superior a
distância e a alunos do ensino superior presencial**

FLORIANÓPOLIS

2006

JOÃO VIANNEY VALLE DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:**

**uma investigação junto a alunos do ensino superior a
distância e a alunos do ensino superior presencial**

Tese de Doutorado apresentada como parte das exigências para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Dr. Brígido Vizeu Camargo

Co-orientadora: Dra. Tamara Benakouche

FLORIANÓPOLIS

2006

374.4

S23 Vianney, João

TES As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial / João Vianney Valle dos Santos. – 2006.
329 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2006.

Orientador: Brígido Vizeu Camargo; Co-orientadora: Tâmara Benakouche.

1. Ensino a distância. 2. Ensino superior. 3. Representações sociais. I. Camargo, Brígido Vizeu. II. Benakouche, Tâmara. III. Universidade Federal de Santa Catarina. IV. Título.

JOÃO VIANNEY VALLE DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:**
**uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos
do ensino superior presencial**

Tese de Doutorado apresentada como parte das exigências para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Aprovada em,

de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Brígido Vizeu Camargo – Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr.
Universidade

Prof. Dr.
Universidade

Prof. Dr.
Universidade

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória de minha mãe, Maria José Valle dos Santos, a Dona Zezé, minha primeira e eterna professora.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, nestes onze anos do meu envolvimento com o tema da educação a distância, orientaram, auxiliaram e participaram do desenvolvimento e da implementação dos projetos em que atuei: no Laboratório de Ensino a Distância, de junho de 1995 a dezembro de 1999, na Universidade Federal de Santa Catarina; no Instituto Universidade Virtual Brasileira, de março de 2000 a fevereiro de 2001, na Rede Brasileira de Educação a Distância; e, em especial na UnisulVirtual, desde maio de 2001 e até esta data, na Universidade do Sul de Santa Catarina.

Agradeço aos amigos que diretamente propiciaram o contato com a educação a distância e que incentivaram o caminho para a formação acadêmica. Ao Arthur Emmanuel, aos professores Daniel Silva, Elizabeth Farias da Silva, Hector Leis, Tamara Benakouche, Patrícia Lupion Torres, e, em especial, ao professor Brígido Vizeu Camargo, responsável em última instância pelas cobranças de responsabilidade e da orientação acadêmica que resultaram neste trabalho; à Raquel Bertoldo e demais bolsistas do Laboratório de Psicossociologia da Comunicação Social e da Cognição; aos colegas Jucimara Roesler, Soraya Waltrick, Walter Felix e Youssef Ahmed; e a Leslie Paas e Nena Lentini no apoio a traduções.

E, com amor, agradeço o estímulo e a cooperação da minha esposa, Márcia, e de minhas filhas Renata, Julie e Jade, sempre presentes nesta longa trajetória de trabalhos e de estudos sobre educação a distância, e consolidados nesta tese.

“Há um certo preconceito contra a educação a distância por parte da população em geral (‘Não vi e não gostei!’).”

(Litto, 2003)

“A educação a distância apresenta várias vantagens ... relacionadas à abertura, flexibilidade, eficácia, formação permanente e personalizada, e à economia de recursos financeiros ... atende a uma população numerosa ... oferecendo oportunidades de formação adequadas às exigências atuais daqueles que não puderam iniciar ou concluir sua formação anteriormente.”

(Campos, 2000)

RESUMO

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância**: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial. / João Vianney Valle dos Santos. Florianópolis, 2006. 329f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

Esta pesquisa analisou as representações sociais da educação a distância junto a dois grupos de alunos de cursos de graduação: Grupo A, com 201 alunos de cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância (EAD); e Grupo B, com 195 alunos de cursos oferecidos de modo presencial, totalizando 396 entrevistas. Os pressupostos adotados foram os da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), que define por representações sociais (RS) o conjunto de opiniões, crenças ou valores que são socialmente construídos em grupos delimitados em relação a um determinado objeto, como uma estratégia particular de apropriação dos grupos para orientar e justificar as tomadas de decisão em relação ao objeto; e da teoria da Abordagem Estrutural das Representações Sociais (Abric, 1998; 2003), que leva à identificação de quais são as palavras e as expressões que têm maior importância no significado de uma determinada RS, estruturando a apresentação destas palavras num núcleo central e um sistema periférico para cada representação social.

O resultado apresentou a co-ocorrência de 80% entre as cinco palavras integrantes do núcleo central da representação social da EAD nos grupos A e B. As características comuns ao núcleo central da RS da EAD para ambos os grupos foram a **facilidade** e a **rapidez** no acesso ao ensino superior, e as de permitir **comodidade** com **horário flexível** para os estudos. Os alunos do Grupo A apresentaram como elemento diferenciador no núcleo central da RS a palavra **liberdade**, e destacam nos elementos periféricos da RS a economia de custos, a necessidade de autonomia, dedicação e de responsabilidade por parte do aluno, conferindo um caráter utilitário para a EAD. A diferenciação no núcleo central da RS da EAD do Grupo B ocorre com a palavra **internet**, apontando para um caráter de inovação tecnológica, e enfatizam nos elementos periféricos a comodidade para o estudo em casa, e apresentam dúvidas em relação à formação obtida por EAD. A pesquisa inclui um histórico da EAD no Brasil, desde o surgimento enquanto ensino técnico por correspondência, em 1904, e até o ciclo universitário da EAD iniciado em 1994, e até a conclusão da pesquisa, em 2006.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação a Distância; Universidade Virtual

ABSTRACT

VIANNEY, João. **Social Representations of Distance Education**: An investigation of students enrolled in post-secondary distance education courses and students in campus-based courses. / João Vianney Valle dos Santos. Florianópolis, 2006. 329p. Thesis (Interdisciplinary Doctorate in Human Sciences - Federal University of Santa Catarina - UFSC, Brazil).

This thesis analyzed the social representations of distance education among two student groups enrolled in undergraduate courses: Group A, comprised of 201 students in courses offered via distance education mode (DE); and Group B, with 195 students enrolled in campus-based courses; totaling 396 interviews. The presuppositions adopted are based upon 2 theories: the theory of Social Representations (Moscovici, 1978), which defines social representations (SR) as a system of values, ideas, and practices that are socially built within members of a community in relation to a given object; and as a particular ownership strategy for groups to guide and justify decision-making in relation to that object; and the theory of the Structural Approach of Social Representations (Abric, 1998; 2003), where words and expressions identified as having the greatest importance in signifying a particular SR are organized using a structure with a central nucleus and a peripheral system for each social representation.

The results showed an 80% agreement over the five words that make up the core of DE social representation in groups A and B, and the understanding by both groups that Distance Education presents **facility** and **speed** of access to higher education, and permits **convenience** with **flexible schedules** for studying. Students of Group A presented as a differing element in the central RS nucleus the word **liberty** and highlighted in the periphery elements of SR lower costs and the necessity for student autonomy, dedication and responsibility, thus characterizing DE as something useful. The differing element in the central nucleus of SR of DE for Group B was the word **internet**, characterizing DE as technologically innovative. In the periphery elements this group emphasized the convenience of studying from home, and indicated uncertainty regarding the certification obtained via DE. This thesis includes the history of Distance Education in Brazil, from its emergence as technical education via correspondence courses, through to the university cycle of DE initiated in 1994 up until the conclusion of this thesis research, in 2006.

Keywords: Social Representations; Distance Education; Virtual University

LISTA DE FIGURAS

1	Análise de similitude para as co-ocorrências no Grupo A: alunos da EAD	150
2	Análise de similitude para as co-ocorrências no subgrupo A1	151
3	Análise de similitude para as co-ocorrências do subgrupo A2: Veteranos da EAD	152
4	Análise de similitude para as co-ocorrências no Grupo B: Alunos presenciais	153
5	Análise de similitude para as co-ocorrências no subgrupo B1	154
6	Análise de similitude para as co-ocorrências no subgrupo B1	155

LISTA DE QUADROS

1	Características de Núcleo Central e de Sistema Periférico	45
2	Áreas de interface de estudos brasileiros de RS	47
3	Cronologia internacional da implantação da EAD no ensino superior	58
4	Periodização da história da educação brasileira	60
5	Implantação do ensino superior nas Américas Anglófona, Hispânica e Portuguesa	62
6	1ª, 2ª e 3ª Gerações de EAD no Brasil	64
7	Início do uso das NTICs aplicadas à EAD no Brasil	65
8	Modelos de relacionamento preponderantes entre alunos e professores	73
9	Periodização e características das tecnologias digitais contemporâneas	95
10	Dispersão de notas altas e notas baixas sobre curva de interatividade	110
11	O confronto perdido do real <i>versus</i> a fugacidade do virtual	112
12	Meios de comunicação onde foram obtidas informações sobre EAD	132
13	Elementos comuns e elementos diferenciadores no Núcleo Central e nos Sistemas Periféricos dos Grupos A e B	169
14	Palavras com associação significativa por análise contextual às Classes 1; 2; 3; 4 e 5	176
15	Palavras associadas ao Grupo A; Palavras associadas ao Grupo B	179

LISTA DE TABELAS

1	Identificação dos subgrupos	127
2	Identificação dos Grupos A e B, e segmentação nos agrupamentos A1, A2, B1 e B2	128
3	Faixa de renda familiar, indicada em salários mínimos	131
4	Você tem alguma pessoa conhecida ou da família que já participou ou que esteja matriculada em algum curso oferecido pela modalidade da educação a distância?	131
5	Se você respondeu Sim (tabela 4), qual o grau de proximidade em relação a essa pessoa?	131
6	Apropriação da oferta de cursos de por EAD no Ensino Fundamental	133
7	Apropriação da oferta de cursos de por Educação a Distância no Ensino Médio	133
8	Apropriação da oferta de cursos de por Educação a Distância no Ensino Supletivo	133
9	Apropriação da oferta de cursos de por EAD em Cursos Superiores de Graduação	134
10	Apropriação da oferta de cursos de por EAD em Cursos Superiores de Pós-Graduação	134
11	Adequação da participação em cursos por EAD (Faixa etária de 17 a 24 anos)	135
12	Adequação da participação em cursos por EAD (Faixa etária de 24 a 35 anos)	135
13	Adequação da participação em cursos por EAD (Pessoas acima de 35 anos)	135
14	Comparação do valor atribuído pelo entrevistado a diploma obtido em curso de graduação obtido por EAD, e a diploma equivalente obtido por ensino presencial	136
15	Comparação do valor dado pelo mercado de trabalho a diploma obtido em curso de graduação obtido por EAD, e a diploma equivalente obtido por ensino presencial	137
16	Qual o seu posicionamento em relação à oferta de cursos de graduação por EAD?	137
17	Registro das evocações apresentadas sobre EAD, pelos Grupos A e B	138
18	Categorias de agrupamento estabelecidas a partir das evocações registradas	139
19	Processamento EVOC para o Grupo A: alunos de cursos de graduação a distância.	140

20	Processamento EVOC para o Grupo B: alunos de cursos de graduação presenciais	142
21	Evocações ordenadas por frequência no 1º, 2º e no 3º Quadrantes dos Grupos A e B	143
22	Processamento EVOC para o subgrupo A1: alunos calouros de cursos a distância	145
23	Processamento EVOC para o subgrupo A2: alunos veteranos de cursos a distância	146
24	Processamento EVOC para o subgrupo B1: alunos de cursos presenciais matriculados em disciplina a distância	146
25	Processamento EVOC para o subgrupo B2: alunos de cursos presenciais sem matrícula em disciplina a distância	147
26	Elementos e respectivas frequências no 1º Quadrante nos subgrupos A1, A2, B1 e B2	147
27	Palavras associadas mais significativamente à Classe 1	158
28	Palavras associadas mais significativamente à Classe 2	159
29	Palavras associadas mais significativamente à Classe 3	160
30	Palavras associadas mais significativamente à Classe 4	161
31	Palavras associadas mais significativamente à Classe 5	162
32	Palavras associadas mais significativamente ao Grupo A	164
33	Palavras associadas mais significativamente ao Grupo B	166

LISTA DE ABREVIATURAS

ALCESTE	<i>Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettrant L'Analyse des Évocations</i>
LACOOS	Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Ensino a Distância
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
MEC	Ministério da Educação
RS	Representação Social
SEED	Secretaria Nacional de Educação a Distância
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa para um estudo das RS da EAD no Brasil	21
1.2 Objetivo geral	27
1.3 Objetivos específicos	28
1.4 Da hipótese norteadora	29
2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	32
3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	42
3.1 A trajetória do estudo das Representações Sociais no Brasil	47
4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	51
4.1 A legislação brasileira sobre EAD	53
4.2 A EAD no ensino superior	57
4.3 1ª, 2ª e 3ª Gerações da EAD no Brasil	63
4.4 Os estudos brasileiros sobre educação a distância	67
4.5 Um novo ciclo de tele-educação na EAD no ensino superior	72
5 A EAD NA PERSPECTIVA DE UM ESTUDO DE RS	78
6 A EAD ENQUANTO FENÔMENO DA ERA MODERNA	87
7 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CIBERCULTURA: UMA DISCUSSÃO ENTRE CENÁRIOS TECNOLÓGICOS E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	93
7.1 A transição na conceituação da EAD no Brasil	99
7.2 Um novo perfil de aluno na ambiência do ciberespaço	104
8 METODOLOGIA	117
8.1 O método adotado para um estudo exploratório e descritivo	118
8.2 A condição de observador participante do proponente do trabalho	124
8.3 Caracterização e seleção das amostras para a pesquisa de campo	125

9 RESULTADOS	128
9.1 O perfil dos entrevistados	128
9.1.1 Diploma por ensino presencial X diploma por EAD: diferentes valorações	136
9.2 As representações sociais da EAD: os elementos que integram o Núcleo Central e o Sistema Periférico	138
9.2.1 Tabela comparativa entre os elementos do Núcleo Central e do Sistema Periférico dos Grupos A e B	143
9.2.2 Os elementos do Núcleo Central e do Sistema Periférico da RS da EAD, considerando-se processamentos independentes para os subgrupos A1, A2, B1 e B2	145
9.3 A caracterização estrutural das RS da EAD: a produção de diagramas de co-ocorrência das evocações, com o processamento dos dados pelo sistema SIMILITUDE	148
9.4 As Representações Sociais da EAD por análise textual: a investigação a partir de dados textuais processados no software ALCESTE pelos critérios de análise hierárquica descendente	155
9.5 As Representações Sociais da EAD por análise de contraste	163
9.5.1 A Representação Social da EAD no Grupo A: um caráter utilitário	163
9.5.2 A Representação Social da EAD: um caráter de inovação tecnológica	166
 10 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EAD	 168
10.1 A confirmação da hipótese norteadora	169
10.2 A não confirmação da hipótese complementar	170
10.3 A intercorrência de variáveis descritivas	173
10.4 As RS da EAD no Grupo A e as distintas valorações de um diploma obtido por EAD ou por ensino presencial	174
10.5 A reiteração do caráter utilitário nas RS da EAD do Grupo A; e a reiteração do caráter de inovação tecnológica nas RS da EAD do Grupo B, verificadas pelo processamento por análise contextual	176
10.6 As RS, a definição oficial e a conceituação acadêmica de EAD	179
 11 RECOMENDAÇÕES	 184
 REFERÊNCIAS	 185

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa	195
ANEXO A – Artigo 80 da Lei 9.394/1996 - LDB	201
ANEXO B – Decreto 2.494/1998	202
ANEXO C – Portaria MEC 2.253/2001	204
ANEXO D – Portaria MEC 4.059/2004	205
ANEXO E – Decreto 5.622/2005	206
ANEXO F – Relatório de processamento pelo software EVOC, para definir categorias de palavras e proceder à classificação e agrupamento	214
ANEXO G – Relatório de processamento do software SPSS, para a tabulação dos dados de perfil dos respondentes e das variáveis descritivas	228
ANEXO H – Relatório de processamento do software ALCESTE, com o critério de análise por hierarquia descendente	261
ANEXO I – Relatório de processamento do software ALCESTE, com o critério de análise de contraste entre os Grupos A e B	294
ANEXO J – Formulário de verificação <i>in loco</i> das condições instituições (para uso dos consultores <i>ad hoc</i> da SESU/MEC)	308

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho sobre o estudo das representações sociais (RS) educação a distância no Brasil foi realizado para estabelecer o levantamento e análise destas representações junto a alunos de cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação a distância (EAD), e junto a alunos de cursos de graduação oferecidos pela modalidade presencial, numa mesma instituição de ensino. Os pressupostos teórico-epistemológicos adotados para estruturar o trabalho foram os da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida a partir dos estudos seminais de Moscovici (1978). Os elementos para a contextualização do trabalho no Brasil foram os estudos acadêmicos, as bases legais, as ações de governo e ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior no país, e o uso das tecnologias da informação e da comunicação no cenário brasileiro de implantação da educação a distância no ensino superior, em processo deflagrado na metade da década de 1990, e até o ano de 2006.

Compreende a parte teórico-epistemológica um marco de referência acerca dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais e os estudos complementares a esta teoria desenvolvidos por Abric (1998, 2003) conformando a Abordagem Estrutural para o estudo das representações sociais; o estado da arte no campo de saber da psicologia social relacionado à Teoria das Representações Sociais; e, ainda, um levantamento bibliográfico acerca das pesquisas sobre representações sociais realizadas no Brasil, em especial os processos de investigação aplicados à educação.

A pesquisa bibliográfica inclui o levantamento da história e a contextualização da EAD no Brasil, desde o surgimento da modalidade no país, com a oferta de cursos não regulamentados de iniciação profissional em 1904; a inserção e a regulamentação da educação a distância no ensino universitário no país na metade da década de 1990, e o estado da arte no desenvolvimento de tecnologias e metodologias associadas à oferta de cursos de graduação e de pós-graduação a distância por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) para esta modalidade. Complementarmente à história contemporânea da EAD no país este estudo apresenta o cenário do uso de recursos técnicos da comunicação digital disseminada ao final do século XX, onde a aplicação de novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC) na educação presencial e na educação a distância tornaram possível a realização no ciberespaço de integrações virtuais para atividades de ensino-aprendizagem, de

relacionamento ou de entretenimento, com a formação de comunidades virtuais para propor e realizar atividades que até então somente eram possíveis no modo presencial.

Os procedimentos metodológicos que foram adotados estão orientados para um estudo descritivo e quantitativo que buscou identificar os elementos dos quais consistem as representações sociais da educação a distância no Brasil. A amostra intencional estabelecida comportou 396 entrevistados, divididos em dois grupos taxonomicamente distintos. Um grupo de 201 alunos de cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação a distância; e outro de 195 alunos de cursos de graduação oferecidos pela mesma instituição de ensino na forma da educação presencial, ambos com matrícula efetiva no ano de 2006.

Os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa de campo foram questionários elaborados para registrar os dados de identificação dos diferentes grupos abordados e coletar respostas em questões estruturadas e semi-estruturadas para permitir processamentos em diferentes técnicas convergentes para a identificação de elementos constituintes das representações sociais, de modo, portanto, a permitir a análise dos dados de acordo com a Teoria das Representações Sociais, com a Abordagem Estrutural das Representações Sociais.

Com a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) foram coletados dados para processamento no software *Ensemble de Programmes Permettrant L'Analyse des Évocations* (EVOC), tanto para a localização dos elementos contituíntes da centralidade da RS da EAD, quanto para a localização dos elementos periféricos da representação. Os mesmos dados foram utilizados para processamento no software SIMILITUDE, para a localização e visualização em forma gráfica, com a caracterização estrutural das RS em análise, mostrando estatística e iconicamente as co-ocorrências de pares de evocações entre os sujeitos das amostras. E, com o uso de questão aberta, os questionários continham campo específico para a coleta de dados textuais dos entrevistados sobre EAD para o processamento na ferramenta *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE).

O questionário coletou também dados de identificação para permitir a busca de possíveis diferenciações em representações sociais da educação a distância a partir das variáveis sexo; idade; nível de renda; de experiência prévia dos entrevistados em relação a esta modalidade de ensino-aprendizagem, seja em aspectos comunicacionais ou de contato com produtos ou instituições; sobre como os entrevistados entendem a aplicabilidade da EAD para diferentes níveis de ensino e diferentes faixas etárias; e de como entendem para si e para

o mercado, em distintas questões, a validade dos diplomas conferidos pela educação presencial e pela educação a distância. Os questionários também continham campos para que se pudessem coletar registros necessários à identificação de quais meios de informação (meios de comunicação) foram os determinantes para levar até aos entrevistados mensagens relacionadas à educação a distância.

Os dados coletados, o processamento dos mesmos de acordo com as técnicas adotadas, e as análises realizadas permitiram conhecer as representações sociais da educação a distância em cada um dos grupos definidos – alunos de cursos de graduação a distância, e alunos de cursos de graduação presenciais, e ainda um processamento interno a cada um dos grupos, segmentando-os em subgrupos de alunos calouros e de alunos veteranos em cursos superiores a distância, e em subgrupos de alunos do ensino superior presencial segmentando-os em alunos matriculados unicamente em disciplinas presenciais e alunos do ensino presencial que estivessem cursando no semestre da coleta ao menos uma das disciplinas da grade de matrícula pela modalidade da educação a distância, permitindo estabelecer ainda a comparação e a análise entre os distintos resultados.

O primeiro processamento foi realizado na ferramenta EVOC. Este programa, através de uma análise lexicográfica, permite a identificação de elementos presentes na estruturação das RS pela combinação dos critérios de frequência de evocação entre as palavras ou expressões citadas pelos entrevistados; e da ordem média de evocação destas mesmas palavras ou expressões. O processamento do EVOC coordena, portanto, a frequência de citação e a priorização hierárquica das evocações, de modo que, após sistematizadas, permite a visualização estatística dos elementos numa distribuição que indica os elementos do núcleo central e os do sistema periférico de uma dada representação social (SÁ, 1996).

Com o uso do software SIMILITUDE foi realizado um novo processamento dos dados coletados com a TALP para identificar e quantificar co-ocorrências de pares de palavras que se repetem nos entrevistados de um mesmo grupo. Este processamento resulta em uma visualização da estrutura da representação social, uma caracterização icônica da estrutura da representação, evidenciada pelas principais co-ocorrências de palavras ou expressões, e de como estas se relacionam, propiciando elementos para que se exerça uma heurística por sobre o conjunto dos elementos determinantes de uma dada representação social e em consideração ao marco teórico de referência e à contextualização acerca do objeto e dos grupos entrevistados.

Uma terceira técnica utilizada para buscar a identificação dos elementos das representações sociais da educação a distância nos grupos pesquisados envolveu a formulação e aplicação de uma questão aberta para que os entrevistados pudessem discorrer livremente e com suas próprias palavras sobre como definem, classificam e descrevem a educação a distância a partir de suas próprias percepções. Esta questão coletou os dados no formato adequado para transcrição e tratamento adequado para processamento no software ALCESTE.

As respostas discursivas foram transcritas como dados textuais de um contexto de enunciação para que pudessem ser processadas quantitativamente em relação ao seu conteúdo, de acordo com as técnicas de tratamento vinculadas a esta ferramenta (CAMARGO, 2005). O uso do software ALCESTE proporcionou o processamento dos dados coletados junto aos entrevistados, o que permite identificar e analisar os dados no conjunto total dos respondentes e proceder ao agrupamento dos elementos significativos por semelhança de palavras ou expressões e frequência de ocorrência das mesmas nas respostas verificadas, independente dos grupos em que estavam classificados os entrevistados durante a etapa de coleta, e que agrupa as ocorrências textuais por semelhança e frequência nos enunciados de todo o conjunto, estabelecendo classes significativas a partir de contextos de enunciação. Este processamento permitiu ainda checar se alguma das variáveis estabelecidas nos questionários aparecem associadas às classes de agrupamento contextual encontradas pelo software.

Um outro processamento foi feito para se alcançar os elementos significativos da representação social a partir de palavras ou segmentos de textos cujas ocorrências e contextualizações podem ser identificadas como significativas dentro de cada um dos grupos de entrevistados. Esta análise por contraste distingue e elimina o que seriam elementos comuns e partilhados apenas a cada grupo a partir de linhas de corte de associação com cada grupo estabelecidas pelo teste do χ^2 . Este processamento fornece elementos para a análise apresentados em topologia de hierarquia descendente, a partir de cujas análises e interpretações a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) torna-se possível encontrar as representações sociais em cada um dos grupos.

A perspectiva permanente foi a da busca da interdisciplinaridade já desde a constituição do marco de referência, abarcando aspectos da psicologia, da sociologia, da sócio-técnica e da história da educação. Ainda que pela origem esteja a Teoria das Representações Sociais (TRS) vinculada à psicologia social, também nos aspectos metodológicos das pesquisas neste campo levam à interdisciplinaridade, entendida esta como

positiva por Arruda (2002). Para ela, a Psicologia, “ao entrar em contato com outras disciplinas para melhor acercar-se ao seu objeto, facilita uma aproximação a outras formas de pesquisar: a observação participante, a etnografia, a pesquisa documental entre outras. Esta re-humanização da Psicologia nos leva não mais ao indivíduo, mas ao sujeito, ao ator social.” (ARRUDA, 2002, p. 11). O conhecimento acerca do objeto e das condições em que se dão as construções das representações sociais a serem pesquisadas são, para Arruda, como que constituidores da própria metodologia: “A construção da metodologia se torna, nas representações sociais como na antropologia ou na história, um trabalho extremamente artesanal, que não se inicia nem acaba na coleta de dados, mas começa antes, nas condições de produção das representações (e) prossegue na sua interpretação [...]” (ARRUDA, 2002, p.14).

1.1 Justificativa para um estudo das RS da EAD no Brasil

A análise da produção acadêmica brasileira acerca do tema ‘educação a distância’ construída por Litto (2004), apresentou registros de uma constância nos temas de teses e dissertações defendidas no período de 1996 a 2006 no estudo das tecnologias, metodologias e produtos desenvolvidos durante esta fase no país para a modalidade da EAD, e em relatos de experiências de implementação de projetos de ensino universitário a distância. O objeto dos estudos têm sido os processos pedagógicos propostos ou utilizados, o desenvolvimento de tecnologias, o uso de técnicas específicas, as estratégias de mediação no relacionamento virtual entre professores e alunos, análises de projetos com relatos de experiências, e pesquisas documentando as políticas públicas e projetos implantação e de expansão da educação a distância no ensino superior no país.

A publicação editorial especializada em educação a distância comporta três eixos principais no período de 1996 a 2006. O primeiro com a publicação de obras coletivas com registros de implementação de laboratórios e de núcleos de educação a distância em instituições de ensino superior (PRETTI, 1996, 2000; ESTEVES, 2001; MAIA, 2001, 2003; NEVES, 2001; MATOS, 2003; VIANNEY, 2004; TORRES, 2005). O segundo eixo comporta a publicação de extratos de teses de doutorado e de dissertações de mestrado ou de obras originais com ênfase em proposições metodológicas ou de tecnologia da informação aplicadas à educação a distância (ALMEIDA, 2001; BLOIS, 2005; TORRES, 2005;). O terceiro eixo reúne coletâneas com ensaios sobre a emergência da educação superior a

distância no Brasil a partir de 1996 e sobre a pertinência ou não da aplicação e do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) na educação a distância (SILVA, 2003; SILVA; SANTOS, 2006), em textos que ora apontam preconceitos, ora apontam vantagens e mérito na educação a distância.

Dentro da perspectiva do eixo propositivo para se intensificar o uso de NTICs na educação a distância, Blois (2005, p. 29), por exemplo, trabalha cinco pontos em que destaca vantagens do uso desta tecnologia no ensino a distância, com uma série de características diferenciadoras para o meio internet.

- Flexível – disponível a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que se tenha um computador conectado à rede e um programa de navegação;
- Dinâmico – por ser facilmente atualizado e permitir o contato direto e imediato entre os atores envolvidos no processo;
- Aberto – por permitir o acesso ao ambiente virtual criado para o curso e também aos links de pesquisas, de maneira a ampliar os conceitos e informações;
- Sem fronteiras – podendo atingir pessoas em qualquer parte do planeta; e,
- Adaptável às necessidades dos alunos – adequando-se à formação continuada de profissionais que não podem interromper suas atividades de trabalho, nem se deslocar para participarem de um curso presencial.

Com uma abordagem oposta à de Blois, em um ensaio crítico aos apologistas da tecnologia aplicada à educação, Blikstein (2003) trata os arautos da educação on-line por ‘sereias do ensino eletrônico’, por entender que a disponibilidade tecnológica não é condição suficiente para se reescrever a educação. Para o caso da educação, de acordo com Blikstein (2003, p. 36), “estão sendo criadas necessidades [reciclagem profissional, educação por toda a vida, aprendizado de novas habilidades] e produtos educacionais [cursos on-line, cursos em CD-ROM, etc.] sem a correspondente criação de condições para o ‘consumo’ adequado deste material.” Ele argumenta ainda de que existiria um conflito entre a educação on-line, que seria vinculada à uma lógica de fugacidade e de rapidez própria à internet, em oposição à uma lógica educacional em que para a aprendizagem são necessárias a persistência e a fidelidade.

Numa linha de argumentação intermediária à de Blois e de Blikstein está a publicação de Almeida (2001), em que descreve e analisa a formação de professores em ambientes

virtuais e colaborativos de aprendizagem, num projeto implementado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2000 e 2001, com o uso de educação a distância on-line. Ao mesmo tempo em que Almeida aponta convergência com Blikstein ao pontuar que “A aprendizagem não é algo espontâneo nem automático”, de que “a simples exposição dos jovens às informações desconexas [...] não gera aprendizagem e muito menos, educação”, e de que “Educação é um complexo processo que supõe intencionalidade” (ALMEIDA, 2001, p. 18), aponta o autor para vantagens do uso da internet na educação, como propugnado por Blois, ao afirmar que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (*Learning Management Systems*) permite que professores e alunos registrem os seus percursos de conhecimentos, preservando dia após dia anotações e discussões que podem ser partilhadas com o grupo de maneira virtual. (ALMEIDA, 2001, p. 14).

Em pesquisas aplicadas junto a alunos e professores de cursos de pós-graduação a distância, Torres (2005) examina o uso experimental de tecnologias digitais como a internet e a videoconferência na condição de instrumentos aceleradores para as trocas de aprendizagem entre alunos e professores, e para a formação de grupos de trabalho remotos, configurando laboratórios de aprendizagem on-line. Angelim (2001) aborda a aplicação das NTIC em programas de educação a distância numa perspectiva de interatividade holística, como que sendo possível pelo uso das NTIC criar “modelos flexíveis de educação/ensino, o que definimos como ser aprendiz orgânico cósmico, ou seja, uma espécie humana sujeito, naturalmente aprendiz, no exercício da interação com o outro ou os outros no ambiente permanente da ligação cósmica.” (ANGELIM, 2001, p. 124).

Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), estado de São Paulo, os resultados de um projeto de desenvolvimento e de pesquisa para o uso do ambiente virtual de aprendizagem Teleduc apontaram para uma abordagem chamada por Valente (2003) de ‘estar junto virtual’. Para ele, uma abordagem que permite a implantação de processos de construção de conhecimento com o uso da telemática. (VALENTE, 2003, p. 97). Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) o grupo de pesquisadores que criou a ferramenta Virtus – ambiente de estudo para educação a distância, concluiu que “os ambientes virtuais de estudo simulam as situações dialógicas de uma sala de aula, proporcionando condições reais de ensino e aprendizagem baseadas numa interação mútua entre os atores do processo pedagógico”. Mas, destacaram os pesquisadores da UFPE (PINTO, 2001, p. 56-57), de que

[...] não é a internet, enquanto ambiente de mídias a suportar várias linguagens (multimídia) ou hipertexto, a grande ferramenta pedagógica capaz de modificar substancialmente as condições de ensino e aprendizagem no mundo digital; mas sim o potencial de sociabilidade permitido pelo desenvolvimento de softwares que, rodando em sistemas de informação abertos, facilita a interação passam a construir, juntos, um grande hipertexto coletivo no ciberespaço.

Não se encontram, portanto, nas publicações que consolidam as pesquisas realizadas acerca da educação a distância no Brasil, desde a sua institucionalização pelo Governo Federal com a publicação da LDB de 1996 e até o ano de 2006, registros acerca de estudos sobre o como a EAD é percebida e conceituada pela sociedade brasileira, em particular quando da sua aplicação para o ensino superior, ou, em particular, por alunos e professores envolvidos ou não com esta modalidade educacional. O tema das representações sociais da educação superior a distância permanece em aberto no Brasil.

Este fato traz como possibilidade para a fronteira acadêmica da psicologia social e para os estudos interdisciplinares em ciências humanas a investigação sobre como esta modalidade educacional é percebida por aqueles que têm a possibilidade de adotá-la para cursar o ensino superior a distância, sobre que considerações estes potenciais alunos fazem quando da circunstância de uma escolha, por alunos que já tenham feito esta escolha e que estejam matriculados em cursos superiores a distância, e, comparativamente, por alunos matriculados em cursos superiores presenciais.

As interfaces de investigação acerca das representações sociais da EAD podem alcançar desde a verificação básica de como a EAD se reflete para diferentes grupos, que podem ser distinguidos pelo envolvimento ou não com cursos ofertados por esta modalidade, e até a análise dos processos de acompanhamento de como se modificam ou não as representações sociais de grupos antes, durante e após o seu envolvimento com a EAD. Ou, ainda, de se verificar em como se diferenciam representações sociais de grupos envolvidos com modelos distintos de EAD, tanto na natureza dos produtos quanto nas abordagens metodológicas e recursos tecnológicos utilizados.

Uma vez identificadas, o conhecimento normativo e funcional produzido sobre as representações sociais da EAD pode ter aplicabilidade para se trabalhar desde questões institucionais envolvendo a comunicação de massa feita por universidades quando da etapa de divulgação de cursos a distância, para buscar sintonia entre os produtos e a imagem ou a

expectativa que sobre eles têm os grupos estabelecidos como público-alvo, quanto para se trabalhar a investigação acadêmica em linhas de conflito que podem surgir, por exemplo, entre grupos distintos de alunos que participam de cursos com conteúdo, carga horária, titulação e habilitação equivalentes, porém ofertado na modalidade presencial para um grupo e ofertado na modalidade a distância para outro grupo, para se verificar se a proximidade dos alunos a distância com o objeto da EAD provoca uma releitura acerca da representação.

Ou, ainda, noutra linha de pesquisa possível, entre grupos de alunos que participem de cursos a distância equivalentes em conteúdo, carga horária, titulação e habilitação, e que se diferenciem apenas nos quesitos de tecnologias utilizadas. Nesta situação, por exemplo, poder-se-ia investigar se as representações sociais formadas por grupos de alunos matriculados em cursos a distância diferenciados entre si apenas pelos quesitos de tecnologias utilizadas apresentam-se em dissonância ou hierarquizadas em relação ao produto. Outra linha possível de investigação que pode ser estabelecida é o estudo comparado de representações sociais entre grupos de alunos do ensino superior presencial que, de acordo com a legislação (Portaria MEC 4.059/2004), podem fazer a opção entre cursar determinadas disciplinas do currículo pela modalidade presencial ou pela modalidade a distância.

A pertinência de se buscar as representações sociais da educação a distância no Brasil pode comportar um levantamento preliminar das referências que se podem encontrar sobre esta modalidade de ensino na bibliografia, mídia e na comunicação oficial, representando este conjunto o que seria o discurso hegemônico no País, quanto na legislação educacional brasileira do final do século XX e início do século XXI, e, como objeto principal, a pesquisa empírica para captar as representações sociais de grupos de alunos participantes de cursos superiores a distância, para a comparação com as representações de grupos de alunos participantes de cursos superiores presenciais. Estas proposições estão justificadas na assertiva de Moscovici de que as representações sociais nas sociedades modernas constituem formas utilizadas pelos indivíduos para se relacionar com o real, com a sua apreensão. “... para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências.” (MOSCOVICI, 1978. p. 44).

A relevância social desta pesquisa sobre as representações sociais da educação a distância pode ser constatada pelo acompanhamento e pela análise das políticas públicas da educação superior no Brasil. O Ministério da Educação, desde o ano de 1996, com a criação

da Secretaria de Educação a Distância, e com políticas específicas para a educação a distância no âmbito da Secretaria de Ensino Superior e da Secretaria de Educação Básica, vem estabelecendo progressivamente políticas e programas de incentivo à formação de docentes para atuar na educação a distância, programas de incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico em áreas correlatas à educação a distância, e programas para a indução de universidades públicas e privadas no sentido de se implementar cursos superiores a distância.

A partir do ano de 2004 o Ministério da Educação passa a fomentar com subsídio público a criação de consórcios de universidades federais e estaduais para a criação de cursos de graduação a distância. Em 2005 inclui entre as instituições agraciadas com financiamento público as instituições municipais de ensino superior, as instituições confessionais e instituições comunitárias. Em 2006 o Ministério oficializa o programa Universidade Aberta do Brasil, financiando inicialmente pelo Banco do Brasil e com recursos do FNDE, para promover a implantação de núcleos de educação a distância de universidades federais em municípios de regiões interioranas de todo o país.

Os resultados alcançados com esta pesquisa sobre as representações sociais da educação superior a distância podem, portanto, ser utilizados pelos seguintes agentes e das seguintes formas:

- Por pesquisadores: para o conhecimento e o aprofundamento dos fatores que eliciam ou bloqueiam a opção de se cursar o ensino universitário a distância;
- Pelo Governo Federal, por governos estaduais e por governos municipais: para orientar a construção de políticas públicas de educação a distância e de como as apresentar ao País;
- Pelas instituições de ensino superior: para oferecer a estas maior compreensão de como os atuais alunos de cursos superiores a distância e potenciais futuros alunos percebem esta modalidade, fornecendo indicadores que podem ser utilizados para a implementação de programas de melhoria da qualidade e de monitoramento dos processos em andamento; e
- Pelo poder público e pelas instituições de ensino superior: no sentido de se estabelecer campanhas de comunicação publicitária eficazes para o esclarecimento acerca da modalidade da educação a distância.

1.2 Objetivo geral

Identificar e analisar as representações sociais da educação a distância no Brasil junto a dois grupos taxonomicamente distintos de alunos da educação superior, no nível de graduação:

- Grupo **A** - Alunos matriculados em cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação a distância; e,
- Grupo **B** - Alunos da mesma instituição de ensino, mas matriculados em cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação presencial.

O estudo contempla ainda a decomposição da análise no interior de cada grupo em função do conhecimento ou do não conhecimento, e da proximidade ou da não proximidade dos entrevistados em relação a diferentes aspectos desta modalidade de ensino pela segmentação entre os alunos de cursos a distância por uma clivagem entre alunos ingressantes (calouros) e alunos veteranos nestes cursos; e pela segmentação dos alunos dos cursos presenciais entre os que no semestre de aplicação da pesquisa de campo estivessem cursando ao menos uma das disciplinas em que estivessem matriculados com uso da educação a distância, e aqueles que estivessem matriculados somente em disciplinas presenciais, sem contato, portanto, com a modalidade da educação a distância. Desta forma, a análise também pode ser feita considerando os seguintes subgrupos:

- **Subgrupo A1** - Alunos recém-matriculados em curso superior a distância, em nível de graduação, e identificados neste trabalho como alunos “calouros” em educação a distância;
- **Subgrupo A2** - Alunos matriculados em curso superior a distância, em nível de graduação, e que já estivessem cursando disciplinas a partir da segunda fase do curso escolhido, e identificados neste trabalho como alunos “veteranos” em educação a distância;
- **Subgrupo B1** - Alunos matriculados em curso superior presencial, em nível de graduação. Sendo que, mesmo na condição de alunos do ensino presencial, estivessem matriculados cada um dos entrevistados em pelo menos uma disciplina do currículo

oferecida pela modalidade da educação a distância, dentro dos critérios que estabelece a legislação educacional brasileira, que permite que até 20% da carga de conteúdos de um curso superior possa ser oferecida na forma de disciplinas a distância (Portaria MEC 4.059/2004. Disponível no ANEXO D); e,

- **Subgrupo B2** - Alunos matriculados em cursos superior presencial, em nível de graduação, e que não estivessem matriculados em disciplina do currículo oferecida pela modalidade da educação a distância.

1.3 Objetivos específicos

1. Identificar e analisar as possíveis diferenças entre núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da educação a distância de alunos optantes e de alunos não optantes por um curso superior a distância, e matriculados em cursos de graduação oferecidos ao mesmo tempo e por uma mesma instituição de ensino;
2. Identificar e analisar as possíveis diferenças entre núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da educação a distância entre alunos recém ingressantes em um curso superior a distância (calouros), e alunos já cursando pelo menos a segunda fase de um curso superior a distância (veteranos);
3. Identificar e analisar possíveis diferenças entre as representações sociais acerca da educação a distância de alunos de curso superior presencial e que tenham optado por cursar uma parte da grade curricular a distância, em comparação com alunos de curso superior presencial não matriculados em disciplinas a distância;
4. Identificar e descrever as fontes de definição legal sobre educação a distância colocadas a público pela esfera governamental, desde a instalação da Secretaria Educação a Distância no Ministério da Educação, em 1996, e até o ano de 2006; e analisar as possíveis apropriações feitas ou não pelos

grupos a serem pesquisados de aspectos da comunicação governamental para a construção de representações sociais sobre educação a distância;

5. Identificar as principais características constantes nas definições científicas acerca de educação a distância e verificar quais as formas de apropriação deste universo reificado que se encontram presentes, ou não, nas representações sociais verificadas junto aos grupos de estudo.

1.4 Da hipótese norteadora

A diretriz de pesquisa proposta para este trabalho foi a de se buscar elementos que viessem a permitir a discussão de possíveis diferentes representações sociais da educação a distância que fossem identificadas entre alunos optantes por cursos de graduação a distância e entre alunos optantes por cursos de graduação presenciais. A análise dos dados a partir da teoria das representações sociais pode trazer à cena diferentes núcleos centrais em representações sociais sobre educação a distância entre optantes e não optantes pela modalidade no ensino superior.

A hipótese norteadora desta pesquisa foi a de que, embora o levantamento realizado abarcasse diferentes agrupamentos – uns com vínculo e outros sem vínculo com a educação a distância, e mesmo considerando existirem no campo teórico e na implementação de programas de educação a distância em instituições de ensino superior no Brasil clivagens metodológicas e tecnológicas entre distintos modelos de EAD, que um único núcleo central de representação social da educação a distância fosse encontrado, restando aos elementos do sistema periférico da representação acomodar as diferenciações secundárias.

Como hipótese complementar, portanto, a de que em elementos periféricos da representação social encontrada estivessem os elementos que caracterizam os diferentes modelos de educação a distância em implementação no Brasil, por exemplo:

- Modelos de educação a distância que estruturam os cursos a partir de processos de auto-aprendizagem por parte dos alunos, instrumentalizando a aprendizagem destes a partir do acesso a instrumentos de mediação estruturados para uma aprendizagem autônoma e individualizada;
- Modelos de educação a distância que estruturam os cursos a partir de processos de aprendizagem a partir de mediações de professores junto aos alunos, com o uso de recursos informáticos e em rede para propiciar o relacionamento virtual e a interatividade entre professores e alunos, caracterizando um atendimento dos alunos por sistema de tutoria remota; e, ainda,
- Modelos de educação a distância que estruturam os cursos a partir de processos de aprendizagem que contemplam a geração e transmissão de aulas via televisão, para recepção conjunta e simultânea de grupos de alunos em tele-salas determinadas, contando os alunos com suporte de professores tutores presencialmente nestes espaços, caracterizando um modelo de tele-educação com apoio de tutoria presencial;

O que se buscou na análise dos dados foi verificar se estas diferenciações entre distintos modelos de educação a distância apresentaram-se relevantes o suficiente junto os grupos pesquisados ao ponto de gerar elementos distintos para conformar diferentes apropriações e distintas representações sociais acerca do objeto ‘educação a distância’ entre os agrupamentos pesquisados. Ou, de que as demarcações de diferenciação entre a representação social da educação a distância entre os distintos grupos que compuseram a amostra para o levantamento de campo estivessem apenas em elementos periféricos relacionados a formas de interação, tipos de tecnologias e de metodologias utilizadas.

Na confrontação com os resultados alcançados, portanto, está a discussão acerca da confirmação ou não da pressuposição norteadora e das pressuposições complementares, de que os elementos periféricos da representação social é que poderiam, portanto, responder pelas diferenciações entre os que fizeram a opção por se matricular num curso superior a distância ou num curso superior presencial. Para um mesmo núcleo central da representação social da educação a distância encontrada entre os diferentes grupos a serem pesquisados, estariam postos como periféricos a este núcleo os elementos que possibilitam aos indivíduos assumir diferentes opções diante de um mesmo objeto. As decisões particulares, portanto, poderiam ser estabelecidas a partir de elementos do sistema periférico desta representação

social e em articulação com as contingências de contextualidade e de condicionalidade de cada indivíduo, e considerando o seu agrupamento e as circunstâncias.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

- Quais são os fatores que se levam em consideração indivíduos de determinados grupos quando fazem ou não a opção de cursar uma graduação a distância?
- Que opiniões, crenças ou valores estão em pauta nestas decisões?

Ao conjunto de opiniões, crenças ou valores socialmente construídos a partir da intercomunicação e da apropriação particular ou grupal das informações - e que é utilizado para dar suporte à uma decisão, Moscovici (1978) denominou de representações sociais: Uma área de estudos da psicologia social dedicada a investigar os comportamentos e as relações sociais considerando a difusão e a apropriação dos saberes, a relação entre pensamento e comunicação, e a gênese do senso comum. (MOSCOVICI, 2001, p. 45). Ele descreveu as relações sociais como sendo “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no curso de comunicações interindividuais” (MOSCOVICI, 1981), estabelecidas a partir das atividades de indivíduos ao “contar, reproduzir e recontar” em relação a determinados objetos ou noções (MOSCOVICI, 2001, p. 63): “Representando-se uma coisa ou noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias ou imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser chamado de representação social.” Grize (2001) insiste que este fato de relacionar-se sempre a um objeto é fundamental para o entendimento do que sejam as representações sociais, ao categorizar que “gostaria de insistir sobre um fato essencial: toda representação de qualquer maneira que se especifique seu sentido, é representação de alguma coisa”, e de que, conseqüentemente, “a natureza dessa ‘alguma coisa’ não é indiferente e, após as publicações de Moscovici, tudo o que foi dito das representações sociais faz delas uma forma de conhecimento.” (GRIZE, 2001, p. 123).

Para Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais não apenas têm origem no cotidiano como têm caráter de suporte para a ação na medida em que “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de

interpretar estes aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se de frente a eles de forma defensiva.”

Segundo Moscovici (1978, p. 44), “para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências”. Esta apreensão da realidade é feita de maneira não especializada, no contato com as mídias e na comunicação interpessoal, caracterizando o senso comum como o espaço próprio da emergência do fenômeno das representações sociais. A difusão de saberes científicos ou técnicos através dos meios de comunicação de massa possibilita que, ao contá-los, reproduzi-los e de recontá-los a partir de apropriações individuais e grupais, seja construído um conhecimento de senso comum compartilhado e “concebido a fim de moldar a visão e construir a realidade na qual se vive.” (MOSCOVICI, 2001, p. 61).

O estudo das representações sociais da educação superior a distância no Brasil pode, portanto, trazer elementos para a compreensão de como diferentes grupos de alunos optaram por esta modalidade ou pelo ensino presencial, sobre como utilizaram as representações sociais para definir identidades e estabelecer relações de proximidade ou de distanciamento com a educação a distância, e, com isso, guiar e justificar comportamentos e práticas.

De acordo com a teoria das representações sociais (Moscovici), é possível afirmar que as decisões a que chegam optantes e não optantes pela modalidade da educação a distância contêm, em si, elementos de representações sociais da EAD que se constroem a partir de informações que são interpretadas no interior de grupos de acordo com opiniões e explicações que levam às afirmações criadas pelos próprios grupos como forma de explicação da realidade. (MOSCOVICI, 1981). Constituem, assim, as representações sociais “uma versão contemporânea do senso comum.” (MOSCOVICI, 1981, p. 181). Uma representação se constrói e opera a partir da reconstrução apropriada do externo e com a sua internalização simbolizada num conjunto integrado de noções, valores e regras, e que,

Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento e a comunicação entre indivíduos. (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Jodelet (1998) sintetiza que as representações sociais constituem-se num saber prático. Para ela, “representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto”, e de que a representação (mental) apresenta esse objeto, o substitui, toma o seu lugar, torna-o presente quando ele está distante ou ausente” (JODELET, 2001, p. 23). O caráter de aplicabilidade ao cotidiano das representações sociais é reforçado também por Harré (2001), ao considerar ser uma representação social “a versão de uma teoria”, e de que “Recorrendo a uma representação social, um ator individual utiliza um ou vários conceitos maiores dessa teoria. O aproveitamento de uma representação social pode fazer-se por meio de práticas materiais, tais como entalhar madeira ou represar riachos”. Observa ainda Harré de que na maioria das vezes as representações sociais constituem-se em atividade simbólica, expressa principalmente pela manifestação verbal (HARRÉ, 2001, p. 105). Pode-se considerar também, na mesma linha de argumentação do ‘uso prático’ das representações sociais, do caráter explicativo que estas têm para justificar atitudes e comportamentos, como Hewstone (2001, p. 224), ao dizer que “as explicações das pessoas são determinadas por suas representações sociais.”

Assim, no universo do senso comum, o potencial de interveniência das representações sociais nas decisões que tomam os indivíduos foi registrando por Moscovici (1978) na afirmação de que o mito estaria para as sociedades tradicionais assim como estariam as representações sociais para as sociedades modernas, nos sentidos de serem formas utilizadas pelos indivíduos em sociedade para se relacionar com o real, com a sua apreensão:

Enquanto o mito constitui para o chamado homem primitivo, uma ciência total, uma ‘filosofia única’ em que se reflete sua prática, sua percepção da natureza das relações sociais, para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências. (MOSCOVICI, 1978. p. 44).

Há que se considerar, para se compreender e diferenciar o estabelecimento de comportamentos a partir de referências míticas para o relacionamento com o real em sociedades pré-modernas, e do estabelecimento de comportamentos a partir de representações sociais, de que não apenas estas são elaboradas por uma apreensão própria do real, como também comportam aos grupos e aos indivíduos que delas partilham diferentes opções nas decisões que se tomam frente a determinados objetos. Já nas sociedades pré-modernas, ao contrário de uma apropriação particular que se constrói com as representações sociais a partir

das diversas fontes de informação - entre elas o conhecimento científico, era sob o signo do mito que um conjunto de valores e crenças legados às gerações subseqüentes era repassado por uma mito-história a partir de núcleos de alegados fatos históricos em torno dos quais proliferavam a idealização, a distorção ou a alegoria, servindo a necessidades estabelecidas como coletivas, determinando, no seio de um coletivo, as identidades e condutas estabelecidas em caráter e qualidade vinculativa verticalizada. (SMITH, 1999).

Armstrong (2005, p. 12), ao pesquisar a história do mito, afirma que os comportamentos humanos pré-modernos e baseados em aspectos de mitos entraram em declínio desde o século XVIII, quando “desenvolvemos uma visão científica da história [...] preocupados acima de tudo com o que de fato aconteceu”, enquanto que a mitologia apontava “para além da história [...] para o que é intemporal na existência humana.” Ela apresenta uma convergência com a posição de Moscovici de que os mitos atuavam como guias para comportamentos ao dizer que “no mundo pré-moderno a mitologia era indispensável. Ela ajudava as pessoas a encontrar sentido em suas vidas, além de revelar regiões da mente humana que de outro modo permaneceriam inacessíveis. Era uma forma inicial de psicologia. [...] e que vários desses mitos [...] tratam de nossos medos e desejos essenciais.” (ARMSTRONG, 2005, p. 15-16). A autora diferencia ainda o ‘logos’ - modo de pensar lógico e pragmático que gerou a ocidentalidade e a modernidade, do modo de pensar a partir dos mitos:

Logos é muito diferente de pensamento mítico. Ao contrário do mito, o logos deve corresponder exatamente aos fatos objetivos. Ele é a atividade mental que empregamos quando queremos fazer as coisas acontecerem no ambiente externo: quando organizamos a sociedade ou desenvolvemos a tecnologia. Ao contrário do mito, é essencialmente pragmático. Enquanto o mito se volta para o mundo imaginário do arquétipo sagrado ou para um paraíso perdido, o logos olha para a frente, tentando descobrir algo de novo, refinar conhecimentos anteriores, apresentar invenções surpreendentes e adquirir maior controle sobre o ambiente. (ARMSTRONG, 2005, p. 31-32).

Moscovici (1978, p. 234-235) apontou, em relação ao conhecimento científico, o modo como a formação de uma RS e a generalização desta acarretam “uma ingerência das noções e dos termos da língua própria da teoria, seu ‘jargão’ científico, nas trocas lingüísticas correntes. Este jargão fornece-lhes uma versão socialmente autorizada de um modo de acesso ao saber e aos fenômenos cuja natureza é, por outro lado, inacessível à coletividade.” Ao realizar esta função do científico para o não científico, para o senso comum, “a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às

quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.” (MOSCOVICI, 1978, p.28). A apropriação do conhecimento científico, portanto, não traz a precisão científica para a língua corrente, mas, sim, diversifica esta última acrescentando a ela “um dialeto à lista daqueles que a compõem.” (MOSCOVICI, 1978, p. 235). Esta apropriação característica das RS em relação ao conhecimento científico opera por dois mecanismos, normalização e motivação, descritos por Moscovici (1978, p. 242-243):

O primeiro destes mecanismos é o da *normalização*: os conceitos científicos passam para a linguagem corrente e são empregados sem que se estabeleça uma relação precisa com os demais termos do vocabulário. Desligados do seu léxico anterior, eles apresentam-se como novos.

O segundo mecanismo é um processo de *motivação*. O conceito científico passa para a língua corrente sem perder sua primeira função de designação, mas sua estrutura pode mudar e significações mais comuns poderão ser adicionadas ao seu significado original. Ele é, deste modo, relacionado a uma experiência imediata e opera-se uma fusão entre o termo original e aquele que é socialmente admitido.

O estudo das RS, vinculado ao cotidiano, à vida social e aberto à busca do que de fato emerge numa sociedade ou grupo social, e desvinculado de apriorística mítica, religiosa, ideológica, ou de qualquer outra ordem, para Jodelet (2001) visa identificar elementos que “estão organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.” (JODELET, 2001, p. 21).

Em 2001 Moscovici reiterou a característica de serem as representações sociais um fenômeno da modernidade e de ter a sua emergência e construção vinculadas às trocas de comunicação interpessoal e em relação à apropriação de saberes divulgados ou discutidos na comunicação de massa. A construção de representações sociais permite a tessitura de cooperação e de pertencimento individual a grupos que partilhem de determinadas representações em relação a objetos ou noções específicos. Neste aspecto é clara a diferenciação entre o que seriam as representações coletivas estudadas pela sociologia de Durkheim e as representações sociais apresentadas à psicologia social por Moscovici. Enquanto aquelas atuam por coerção para determinar um liame social amplo, de caráter societário, estas se constroem e atuam por compartilhamento e sensação de pertencimento

para oferecer identidades a grupos específicos e em relação a objetos determinados. E, ainda, se para Durkheim a representação coletiva tem como traço característico uma invariância, sendo a mesma em toda parte de uma coletividade, e por isso mesmo “homogênea e coercitiva” (MOSCOVICI, 2001, p. 54), as representações sociais não apenas contêm a diversidade como oferecem mecanismos para a presença de práticas comportamentais em contradição com a representação e de modificações progressivas da própria representação. (FLAMENT, 2001, p. 179). Ou, como lembra Windisch (2001, p. 145), “as representações sociais não têm o caráter estático”, e são essencialmente móveis e dinâmicas; “vivem, atraem-se, repelem-se e geram novas representações”, pois são “modos de reconstrução social da realidade.”

Numa sistematização construída por sobre a obra fundante de Moscovici, Carboni (2005, p. 15) destacou quatro características básicas para a compreensão do fenômeno das representações sociais:

- A representação é um processo grupal, coletivo;
- Comunica algo (valores, crenças, atitudes, opiniões, informações, ideologias...);
- Tem um papel na constituição da *realidade*, à medida que permite a elaboração de comportamentos e comunicações servindo de modelo para a organização da mesma;
- É uma atividade criativa na troca de experiências e teorias.

Sá (1996) trabalha a diferenciação entre representações coletivas e representações sociais com a proposição de que a emergência do estudo das representações sociais não revoga o das representações coletivas, mas que “acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos”, que pode assim, ampliado, “ter seu contexto fenomenal mapeado ainda de uma outra maneira, ou seja, pela distinção entre diferentes tipos de representação em função de suas origens e respectivos âmbitos de inserção social.” (SÁ, 1996, p. 38-39). Sá alinha como diferenciador a questão de as representações coletivas atuarem por sobre a sociedade, enquanto que as representações sociais constroem-se no e pelo grupo social, como um construto funcional para que este grupo o utilize para:

- As funções de saber, que permitem compreender e explicar a realidade;
- As funções identitárias, que promovem ao indivíduo a sensação de pertencimento pela identidade compartilhada com o grupo em uma determinada representação social;
- As funções de orientação que atuam prescritivamente para a definição de comportamentos; e,

- As funções justificatórias que fornecem os elementos explicativos em relação a posições tomadas ou a comportamentos manifestados. (SÁ, 1996, p. 44).

A presença das questões justificatórias é destacada por Sá como um diferenciador preponderante para a distinção entre as proposições de Durkheim e de Moscovici:

No que se refere especificamente ao fenômeno das representações sociais, a exigência explicativa de natureza psicossociológica marca uma importante diferença em relação ao tratamento sociológico anterior, durkheimiano, das representações coletivas. Enquanto estas eram vistas como entidades explicativas nelas mesmas, já que irreduzíveis por qualquer análise posterior, as representações sociais são tomadas como fenômenos que devem ser eles próprios explicados. (SÁ, 1996, p. 45).

Sá ressalta ainda de que partir da teoria desenvolvida por Moscovici é possível acessar e apreender os processos geradores das representações sociais e acompanhar as transformações destas em função do cotidiano. Para Sá (1996, p. 49-50),

[...] isto quer simplesmente dizer que as representações coletivas não constituem um problema para a teoria das representações sociais, que transfere o foco privilegiado de estudo para a forma modificada com elas se apresentam comumente no dia-a-dia das sociedades modernas. Não obstante, a teoria não parece poder prescindir de sua consideração como sistemas de pensamento social pré-existent, capazes de possibilitar a ancoragem de novas representações sociais. De certo modo, portanto, as representações coletivas ou hegemônicas fazem parte da teoria geral das representações sociais, mesmo que não sejam por elas explicadas.

O mecanismo de elaboração de uma representação social foi descrito por Moscovici (1976, p. 110) “de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a amarração”¹, correspondendo à ‘amarração’ o processo de aproximação para a familiarização e conhecimento do novo; e, à objetivação o processo que “faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê à uma imagem uma contrapartida material”. Ou, ainda, de que o processo de objetivação “designa a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretos.” (MOSCOVICI, 1976, p. 289). Para ele, a objetivação é feita a partir de duas operações básicas acerca de um determinado objeto, a naturalização e a classificação do mesmo. A naturalização ocorre com a internalização simbólica que “transporta os

¹ A expressão ‘amarração’, que assim consta na tradução para o português de “A Representação Social da Psicanálise” (MOSCOVICI, 1978), foi traduzida nos demais textos sobre representações sociais convertidos para o português como ‘ancoragem’.

elementos objetivos para o meio cognitivo e prepara para eles uma mudança fundamental de estatus e função.” A segunda operação, a classificação, consiste em colocar e organizar partes do meio ambiente e que, “mediante seus cortes, introduz uma ordem que se adapta à ordem preexistente, atenuando assim o choque de toda e qualquer nova concepção.” (MOSCOVICI, 1976, p. 113). Com estas duas operações básicas Moscovici sintetiza o processo da objetivação na elaboração das representações sociais:

Naturalizar, classificar – eis duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido, se pode dizer que as imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral, de acordo com o sistema de referências que a sociedade institui. (MOSCOVICI, 1976, p. 113).

O processo de ‘amarração’ (ancoragem) é utilizado para que a sociedade possa converter o objeto social num instrumento de que ela possa dispor, “e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes”. Portanto, a representação social está direcionada para o campo das práticas do cotidiano.

Uma particularidade apontada por Jodelet (2001, p. 27) no estudo das representações sociais “é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito”, e que as representações sociais podem também “relacionar-se à atividade mental de um grupo ou de uma coletividade.” Por uma representação um determinado sujeito apresenta (mentalmente) um tal objeto, passando esta representação, para este sujeito, a constituir para si o tal objeto, incluindo-o – enquanto representado, num determinado conjunto compartilhado. (KAËS, 2001).

Joffe (1994) destaca que o comportamento derivado da consideração das representações sociais, na era moderna, demarca também um ‘o outro’ ou de ‘os outros’ pela percepção de pertencimento ou não a um conjunto de representações sociais de que se partilha num grupo num determinado momento. (JOFFE, 1994, p. 310-311). Joffe reforça o caráter instrumental das representações sociais tanto na formulação das mesmas quanto no uso delas com fins deliberados por determinados grupos em suas articulações de interação, de troca ou de disputa com outros grupos, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, onde “a projeção de ações socialmente inaceitáveis sobre outros está relacionada a sistemas de defesa primários, cujos traços permanecem ao longo de toda a vida”.

A defesa, ainda que tenha sua origem no sujeito individual, pode ser “tanto exacerbada como diminuída, dependendo das práticas discursivas.” (JOFFE, 1994, p. 316). Têm, portanto, as representações sociais a marca da transitoriedade humana, uma vez que para as representações sociais “a realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.” (ABRIC, 1998, p. 27). Ainda, complementa Abric, diferentemente dos comportamentos originados por uma ordem mítica ou religiosa, caracterizados por imperativos ou dogmas, com as representações sociais há espaços para a diferenciação de comportamentos individuais ou grupais. (ABRIC, 2003). À possibilidade de comportamentos diferenciados a partir de uma mesma representação, Windisch (2001, p. 146) considera o caráter mutável das representações num mesmo sujeito:

[...] a propósito do problema do grau de rigidez ou de flexibilidade do pensamento social e das representações, nosso procedimento destaca a existência de formas de pensamento social muito diferentes, mas consistentes e coerentes; o procedimento próprio às representações sociais insiste mais sobre o caráter mutável, cambiante e variável das representações e numa mesma pessoa. As representações poderiam diferir consideravelmente segundo o tipo de objeto ou a faceta apreendida de um mesmo objeto (cada objeto comportando sempre várias facetas), ou ainda segundo a situação na qual é considerado um mesmo objeto.

São, as representações sociais, sistemas de interpretação utilizados para mediar e regular nossas relações com o mundo e com os outros, como um conhecimento leigo e compartilhado (JODELET, 1998). Como que numa lógica de dupla e contínua determinância, se é no grupo que se constituem as representações sociais, são nas comunicações interpessoais que elas de fato operam, no cotidiano. Os meios de comunicação, a urbanização e o adensamento populacional da era moderna constituir-se-iam, para Moscovici, os elementos necessários para a emergência de representações sociais, a partir de ações comunicativas.

Estas características trazem em si a condição de serem as representações sociais próprias a determinados grupos e em circunstâncias demarcadas, o que leva a que elas sejam “coletivamente produzidas e historicamente determinadas.” (ABRIC, 2003, p. 39). O caráter circunstancial das representações sociais é reforçado por Sá (1996, p. 22), ao afirmar que elas “são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados.

Sua explicação (*das representações sociais*) deve ser dar necessariamente aos níveis de análise posicional e ideológico, além de aos níveis intrapessoal e interpessoal.”

Sobre a transitoriedade das representações sociais, Abric (2003, p. 54) pontua que “toda representação está em relação com um conjunto de outras representações sociais que constituem o ambiente histórico e social dos indivíduos”, e que as representações sociais são “o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social”, e, ainda, por definição, de que uma representação social “é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constrói um sistema sociocognitivo particular.” (ABRIC, 2003, p. 38-39).

3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No universo das representações sociais a “realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.” (ABRIC, 1998, p. 27). Diferentemente da ordem pré-moderna, que pela sua natureza mítica ou religiosa absolutizava condutas sem considerar o contexto em que se operavam as relações sociais, as atitudes que se podem identificar e estudar na esfera das representações sociais na contemporaneidade oferecem espaço para a diferenciação individual ou grupal. A decisão individual, a atitude tomada, traz em si a consideração ou a influência das representações sociais para valorar positiva ou negativamente em relação a um determinado objeto.

Para Jodelet (2001, p. 35), em relação à importância da ancoragem no processo de familiarização e de conhecimento diante do novo, “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la ao pensamento preexistente. Este é um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal.” Para ela, “a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”, e, que, como caráter utilitário, “a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente.” (JODELET, 2001, p. 38-39).

Ao processo de objetivação compreende o da apreensão de uma idéia, opinião, fato ou conceito na forma de uma figuração ou simbologia que passa a se constituir no núcleo central de uma representação, tornando-se, nesta forma reapropriada, no instrumento para o contato com o real por parte daqueles que a partilham. Torna-se um ‘saber prático’ daquele grupo. A ancoragem compreende os processos particulares de apropriações personalizadas em relação à idéia, opinião, fato ou conceito que gerou a formação do núcleo central da representação. Na ancoragem ocorre a interferência própria dos conhecimentos e representações pré-existentes, e que atuam cultural e historicamente na conformação da representação social em sua estrutura

ordenada e hierarquizada. Os elementos decorrentes da ancoragem atuam na representação social constituindo o processo de familiarização diante do distante, e no de conhecimento diante do desconhecido pela classificação, nomeação e integração da informação que chega ao substrato que já detém aquele que recebe a mensagem.

A possibilidade de diferenciação de comportamentos entre indivíduos que participem de agrupamentos onde estejam compartilhadas semelhantes representações sociais foi analisada nos estudos de Abric com a proposição da Abordagem Estrutural das representações sociais. Esta conformação foi elaborada por Abric a partir da formulação de Moscovici acerca de uma estrutura simbólica determinante em uma representação social. “Trata-se da noção de ‘núcleo figurativo’, cuja constituição é o resultado de um dos processos de formação das representações, a objetivação. Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos.” Estes elementos, reorganizados num conjunto estruturante da representação, “passam a gozar de uma considerável autonomia em relação à totalidade do objeto original. Tal recriação nuclear do objeto pode ser então amplamente utilizada, como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situações e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas informações.” (SÁ, 1996, p. 65).

Em relação à proposição moscovicianiana de um núcleo figurativo da representação social, - os elementos de conteúdo determinantes e estáveis de uma representação social - complementa Abric, portanto, com a noção de núcleo central, que reúne os elementos principais da RS e que os ordena e hierarquiza, constituindo assim uma diferenciação única para uma determinada representação social, conferindo sentido aos elementos e uma autonomia à representação social. Sendo que a ausência destes elementos descaracterizaria a tal representação social. (SÁ, 1996, p. 67-68). “Segundo a teoria do núcleo central, uma representação social só vem a ser adequadamente descrita ou identificada quando, além do seu conteúdo, se apreende também a sua estrutura.” (SÁ, 1996, p.148). Ao desempenhar papéis na estruturação e no funcionamento de uma representação social, este núcleo central cumpre uma função geradora para significar e conferir sentido ou valor aos elementos da representação, e uma função organizadora para os elementos constitutivos, conferindo a

unidade e a estabilização que caracteriza o próprio núcleo central da representação. (SÁ, 1996, p. 70).

Para Abric (2003), portanto, o núcleo central de uma determinada representação social fornece uma condição de centralidade na estruturação da representação, de cristalização da representação, agrupando neste núcleo os elementos determinantes que dão estabilidade e significado à representação. Enquanto que, no entorno do núcleo central estariam elementos complementares que permitem agregar flexibilidade e mobilidade à representação determinante do núcleo central, como se fora um mecanismo de regulação e de adaptação à representação do núcleo central, e, ao mesmo tempo, de possibilidade de mudança da mesma em situações de ruptura. O núcleo central, enquanto elemento mais estável da representação social assegura em relação a ela duas funções essenciais definidas por Abric (2001, p. 163):

- Uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência.
- Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É, neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação.

Estas duas funções apresentadas são estruturantes em relação à representação central - o núcleo central, são funções próprias e internas a ele e constitutivas de uma determinada representação social, sendo que este não se distingue do marco teórico principal da teoria das representações sociais, uma vez que para o núcleo central Abric indicou que ele pode assumir uma dimensão funcional, com uma finalidade operatória diante de tarefas, por exemplo, ou uma dimensão normativa, com uma finalidade de posicionamentos ou de atitudes que envolvam as dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. (SÁ, 1996, p.71).

Na estruturação proposta por Abric (1998) estariam, portanto, um núcleo central e um sistema periférico atuando permanentemente nas quatro funções essenciais das representações sociais:

- Compreender e explicar a realidade a partir da assimilação própria de conhecimentos e de informações disponibilizadas;

- A sensação de pertencimento e de partilhar a identidade com determinados grupos definidos a partir de representações sociais em comum;
- De orientação para a ação com o ‘saber prático’ fornecido pela representação; e,
- De explicação para justificar as decisões tomadas a partir das representações sociais.

A seguir, um quadro preparado por Abric (1998) que auxilia na visualização e no entendimento das características principais do núcleo central e do sistema periférico:

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Quadro 1 – Características de Núcleo Central e de Sistema Periférico

Fonte: Abric (1998, p. 29)

Assim compreendida a estruturação das representações sociais, de acordo com a abordagem estrutural, Sá destaca que “o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo.” (SÁ, 1996, p. 77).

A possibilidade de diferenciação de comportamentos entre indivíduos que participem de agrupamentos onde estejam compartilhadas semelhantes representações sociais foi analisada nos estudos da abordagem estrutural das representações sociais. A conformação das representações sociais em núcleo central e sistema periférico permitem a compreensibilidade de como se formam as representações sociais a partir de processos de ancoragem e de objetivação, e de como se articulam um núcleo central e um sistema periférico de uma determinada representação social para oferecer alternativas de comportamento no cotidiano ao indivíduo ou aos grupos a que pertencem.

Uma investigação acerca das representações sociais da educação a distância no ensino superior pode, em tese e a partir da análise das informações resultantes dos processos de

coleta e processamento dos dados, chegar ao núcleo central e ao sistema periférico de diferentes representações sociais nos grupos a serem pesquisados, e, também, auxiliar na interpretação de diferentes escolhas feitas para grupos que partilhem de uma mesma representação, a partir dos elementos dos sistemas periféricos e da condicionalidade apresentada a estes indivíduos para justificar escolhas que possam estar em conflito com o núcleo central. A possibilidade de diferenciação de comportamentos entre indivíduos que participem de agrupamentos onde estejam compartilhadas semelhantes representações sociais foi analisada nos estudos da abordagem estrutural das representações sociais.

Os comportamentos manifestos, contudo, são eliciados pelo indivíduo considerando a representação social - que tem a preponderância para eliciar as respostas, e a situação, que pode oferecer elementos inclusive para uma resposta diferenciada em dissonância com o que seria o núcleo central da representação. O próprio Moscovici (1976) tratou no texto fundante da teoria das representações sociais de como estas se relacionam com o ambiente externo quanto a pressões sociais:

A referência do sujeito a regras ou representações sociais cristalizadas faz-se acompanhar de uma consciência dos limites entre os quais um raciocínio pode se desenvolver. A partir do momento em que o campo de julgamento é definido o resultado de uma ação e o sentido de uma comunicação ou de uma sucessão lógica podem ser previstos. A pressão exercida pela sociedade e os limites que ela tenta fixar a seus membros tornam as inferências mais estáveis que os outros enunciados de um raciocínio. (MOSCOVICI, 1976, p. 262).

A metodologia adotada para proceder aos levantamentos de campo desta pesquisa e ao conseqüente processamento dos dados consideram a proposição de Abric (1996, p. 10) de que o simples conhecimento do conteúdo de uma representação social não é condição suficiente para defini-la. “É preciso identificar os elementos centrais - núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim a sua evolução e transformação.”

Desta forma, utilizar o recurso do levantamento dos elementos que pudessem levar à representação social pretendida para a educação a distância utilizando a técnica da associação livre de palavras, com a qual pode ser possível captar os elementos globais da representação social da educação a distância surgidos nas evocações, foi seguido de solicitações para que os entrevistados apresassem hierarquizações acerca das evocações manifestadas, como estratégia para se chegar ao que Abric chama de ‘identificar os elementos centrais – núcleo central.’

3.1 A trajetória do estudo das Representações Sociais no Brasil

Desde a tradução para o português e a publicação em 1978 de *A Representação Social da Psicanálise*, obra seminal de Moscovici, publicada originalmente em francês em 1976, que se desencadeou a discussão e a produção acadêmica complementar acerca de representações sociais no Brasil. Grupos de pesquisa com produção acadêmica em representações sociais estruturaram-se na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social (LACCOS).

De acordo com levantamento sistematizado por Sá e Arruda (2000, p. 19), as publicações em livros e periódicos na fase de estudos que classificam de “consolidação do campo das representações sociais no Brasil”, de 1988 a 1997, totalizaram “867 trabalhos, distribuídos entre as seguintes modalidades de produção: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos científicos, comunicações [completas ou resumos] em eventos científicos, teses e dissertações.” Uma característica revelada dos estudos brasileiros em representações sociais pesquisados para compor o levantamento de Sá e Arruda (2000) foi a de se apresentarem interfaces da psicologia social com outras áreas, como aponta o quadro a seguir:

Área de interface dos estudos brasileiros em representações sociais. Período de 1988 a 1997		Produção percentual
1	Educação	45,3%
2	Saúde	28,0%
3	Serviço Social	18,0%
4	Sociologia	6,9%
5	Outras áreas	1,8%

Quadro 2 – Área de interface de estudos brasileiros de RS

O contato dos estudos de representações sociais a partir da psicologia social e em interação com outras áreas das ciências humanas e sociais é considerado por Sá e Arruda (2000, p. 24) como intrínseco à origem da teoria das representações sociais; que, segundo ambos, “nutria também a pretensão de constituir um domínio transdisciplinar de estudo, comum a uma vasta gama de preocupações em todas as ciências humanas e sociais”. Em especial nos estudos relacionados à educação, o levantamento apontava que até então os estudos estavam orientados para as relações educacionais professor-aluno, aos processos educacionais e abordagens de ensino-aprendizagem. (SÁ; ARRUDA, 2000, p. 28). Não se

encontra, portanto, no levantamento de Sá e Arruda (2000) indicativo de realização de estudo de representações sociais acerca da educação a distância no Brasil até aquela data.

No âmbito internacional, Gilly (2001, p. 321), relata de que “ainda existem poucas pesquisas em educação em que as representações sociais, enquanto tais, ocupem um lugar central. Ou os autores estudam apenas alguns de seus aspectos ou manifestações, ou as evocam somente como fatores ou determinantes subjacentes (como estatuto de variável intermediária)”. Para ele, estudos efetivos de representações sociais relacionados à educação seriam os que analisassem “relações entre representações sociais e discursos sobre a instituição, representações sociais e relação pedagógica, representações sociais, significações das situações e aquisições.” Isto significa, por exemplo, que um estudo acerca das representações da violência urbana realizado a partir de entrevistas ou questionários aplicados a estudantes e professores não seria contabilizado como um estudo vinculado à área da educação. Em que pese os entrevistados serem os agentes educadores e educandos, o objeto de estudo [as representações sociais da violência urbana] não é da esfera educacional.

Levantamento realizado por Reigota (1995) acerca das representações sociais de professores de cidades do interior do Estado de São Paulo sobre natureza ou meio-ambiente, aporta resultados que podem ser apropriados para o planejamento educacional no ensino de disciplinas relacionadas às ciências naturais e sociais. Porém, ao se considerar os postulados de Gilly (2001), seria este estudo classificado não como uma pesquisa de representações sociais sobre educação, mas, sim, sobre representações sociais de meio ambiente, com entrevistados do setor da educação. Já a pesquisa realizada por Campos (1997), acerca das representações sociais de professores da região Sul do Estado de Santa Catarina sobre o objeto ‘meio-ambiente’ e de como este objeto é considerado em livros didáticos em uso efetivo em escolas de ensino fundamental no país em documentos que consolidam as diretrizes curriculares, associou a análise do objeto e a investigação do mesmo à ambiência e à operacionalização da educação, e não apenas teve o fato de o grupo investigado ser uma categoria de trabalhadores vinculada à educação.

O estudo de Cidral (2000), que investigou as diferentes representações sociais relacionadas à escolha profissional de adolescentes matriculados em escolas públicas e em escolas privadas, ainda que considerasse como o *locus* para demarcar os grupos os dois ambientes educacionais, destaca em seu desenvolvimento e na análise que o centro de seu

estudo esteve nos aspectos sócio-econômicos e culturais que distinguiram os grupos, “na perspectiva de que a escolha da instituição de ensino (*pública ou privada*) é um indicativo da forma que a família e o sujeito concebem a educação em relação ao projeto familiar de escolarização e profissionalização, além de estar ligado às condições sócio-econômicas familiares”, e de que estas “diferenciaram-se em termos do nível sócio-econômico das clientelas atendidas” (CIDRAL, 2000, p. 147). Ele conclui o estudo indicando que a condição sócio-econômica foi determinante no sentido de apontar para os alunos da escola pública uma representação social da escolha profissional voltada à sustentabilidade imediata, enquanto que para os alunos da escola particular a representação social sobre a escolha profissional contemplava a realização de projetos pessoais. No entanto, ele relaciona e articula o estudo das representações da escolha profissional com a educação, apontando que os resultados fornecem indicativos para que a escola possa atuar “além do papel informativo em relação à escolha e articule propostas pedagógicas que levem à discussão do tema em termos históricos, políticos, sociais e econômicos por parte dos profissionais da educação e dos alunos.” (CIDRAL, 2000. p. 166).

Para enfatizar a importância de se produzirem estudos de representações sociais na área educacional, Gilly (2001, p. 322) diz que esta área “aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.”

Fortunato, Oliveira e Rolim (2003) desenvolveram estudo para verificar representações sociais da atuação docente junto a 48 professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e que cursavam licenciatura em história no âmbito de um programa de formação de docentes em exercício, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Utilizaram como método para a obtenção de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) tendo como estímulos indutores as palavras professor, história, aluno, ensino, escola e conhecimento. (FORTUNATO; OLIVEIRA; ROLIM, 2003, p. 156-157). Os resultados apontaram para uma distinção quanto ao gênero na formação da representação social sobre a atividade docente. Enquanto que para as professoras a docência era “prazerosa e fundamental”, para os professores era “responsabilidade e experiência” No entanto, em relação ao estímulo ‘ensino’, sem apresentar diferenciação em gênero, os resultados

apontaram para uma prática docente de transmissão do conhecimento, numa prática “repetitiva, desprovida de criatividade, que reproduz um saber alcançado pela hierarquização.” (FORTUNATO; OLIVEIRA; ROLIM, 2003, p.157). A relevância dos resultados apurados nas representações sociais foi considerada pelos pesquisadores como elementos para o repensar as formas de qualificação de professores para o exercício profissional e para a vida em sociedade. (FORTUNATO; OLIVEIRA; ROLIM, 2003, p. 159).

No levantamento bibliográfico acerca dos estudos anteriores de representações sociais, portanto, não foram localizadas referências a pesquisas que tivessem como objeto de estudo e investigação as representações sociais da educação a distância.

4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Um eixo necessário para o desenvolvimento de um estudo das representações sociais da educação superior a distância no Brasil é o de se buscar, inicialmente, a caracterização e a localização desta modalidade de ensino na história da educação brasileira. Para, com isso, se poder estabelecer e demarcar grupos a serem pesquisados, em acordo com objetivo e propósitos estabelecidos. E, ainda, com a caracterização e demarcação, de se poder buscar a oportunidade para traçar, no âmbito do ensino universitário, quadros para estudos comparados entre representações sociais da modalidade junto a alunos do ensino superior presencial, e, por outro lado, as representações sociais da modalidade da EAD junto a alunos do ensino superior a distância.

O primeiro registro de um curso de graduação a distância no Brasil ocorre em 1994, quando a Universidade Federal de Mato Grosso abre inscrições para o vestibular de um curso a distância de licenciatura em Educação Básica, para formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Inscrevem-se 536 candidatos, com 352 destes alcançando a classificação necessária e iniciando as atividades de aprendizagem em fevereiro de 1995 (PRETTI, 1996). Dois anos depois, em 1996, a Universidade Federal de Santa Catarina, utilizando as metodologias desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino a Distância (LED), lança o primeiro curso de mestrado por educação a distância, em parceria com a empresa Siemens, para atender, a partir de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, e com uso de videoconferência e internet, a um grupo de engenheiros que trabalhava na planta industrial da empresa na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná. E, em 1997, um curso de especialização a distância via internet, com uso de ambiente virtual de aprendizagem e de metodologia desenvolvidos no próprio Laboratório. (BITTENCOURT, 1999; SPANHOL, 1999).

O tema da educação a distância no ensino superior surge na pauta educacional brasileira apenas na década de 1970. Até esta década as pesquisas acerca do tema registravam as iniciativas e a discussão sobre os modelos de ensino por correspondência que desde 1904 ofereciam educação aberta de caráter profissionalizante ou de caráter supletivo à escolarização formal dos primeiros ciclos. (MOURA CASTRO, 1979). No Brasil, no ano de

1972 o Conselho Federal de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, encaminha uma delegação de conselheiros e técnicos para uma visita à Open University, na Inglaterra. O objetivo era fazer um reconhecimento dos métodos adotados pela Open e verificar a adaptabilidade ou não deles à realidade brasileira. Liderada pelo conselheiro federal Newton Sucupira, a missão produz um relatório apontando as virtualidades da educação a distância e do método desenvolvido. (NISKIER, 1999).

O tema da EAD chegou a ser considerado no âmbito do Conselho Federal de Educação como uma alternativa para a expansão do ensino superior no país com mais oportunidades de acesso à educação superior, num episódio que ficou registrado como ‘Relatório Newton Sucupira’. (BARRETO, 1999). O relatório enfatizava o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos integrados para a aprendizagem a distância, a redução de custos em relação ao ensino convencional, e uma possível democratização do acesso ao ensino de terceiro grau com uma possível liberação da exigência de vestibular para o ensino a distância. Houve a expectativa de que o relatório subsidiasse à época a criação de uma universidade pública aberta e a distância, o que, evidentemente, não aconteceu. (VIANNEY, 2003). A discussão universitária acerca do uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação intensifica-se a partir da criação do laboratório Escola do Futuro, na Universidade de São Paulo, em 1989. Em 1995, Frederic Litto, que liderara a implementação da Escola do Futuro, cria a Associação Brasileira de Educação a Distância.

Passados mais de 30 anos do ‘Relatório Newton Sucupira’, discutia-se ainda no Brasil na existência de um preconceito à educação a distância por apresentar uma vinculação ao “elementarismo dos cursos por correspondência.” (LITTO, 2003). Em 2004 o então ministro da educação, Cristóvam Buarque, entendia a educação a distância como modalidade restrita e não aplicável à universalidade do ensino superior no país, em detrimento de experiências de implementação da EAD no ensino universitário que ocorriam na esfera do próprio Ministério da Educação (MEC), como as da Universidade Federal de São Paulo com o ensino de determinadas disciplinas de cursos da área da saúde por educação a distância desde meados da década de 1990, da formação de professores do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Mato Grosso a partir de 1994, ou da oferta de programas de pós-graduação a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina a partir de 1996.

Já em 2005, no entanto, a educação a distância passa a ser considerada pelo então ministro da educação, Tarso Genro, como instrumento estratégico e equivalente ao ensino presencial para se promover aumento de vagas nas universidades públicas e promover a formação de professores para as disciplinas de ciências, português, e matemática. (GENRO, 2005). No mesmo ano de 2005, porém, no fórum da Associação Brasileira de Educação a Distância, era debatida a educação a distância pelas instituições que ofertam cursos para que fossem identificados, compreendidos e discutidos preconceitos que consideravam a modalidade como de baixa qualidade. (PALHARES, 2005).

Em 2006, o Ministério da Educação, então sob a gestão do ministro Cláudio Haddad, que sucedeu a Tarso Genro, oficializa a ação de expansão do ensino superior público com o uso da educação a distância ao lançar editais e chamadas oficiais para que universidades públicas buscassem habilitação para oferta de cursos superiores a distância em parcerias com estados e municípios, a partir de financiamento federal. E, para acelerar o movimento das instituições federais em direção à educação a distância, o MEC edita portarias simplificando os procedimentos necessários para que estas universidades e centros universitários pudessem obter o necessário credenciamento da União para oferecer cursos superiores a distância. Se o Relatório Sucupira, em 1972, for entendido como o marco inicial dos estudos do Governo Federal em direção à criação de universidades públicas de educação a distância, transcorreram-se exatos 34 anos entre o estudo propositivo e a concretização do ensino superior por EAD na esfera federal, como ação de Estado.

4.1 A legislação brasileira sobre EAD

O reconhecimento oficial para a educação superior a distância no Brasil surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 1996. Ela estabelece no Artigo 80 a validade e o incentivo do Poder Público à EAD, em todos os níveis e modalidade de ensino.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 2006d).

Não foi, contudo, o primeiro registro da EAD na legislação federal de educação. Em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, Lei Federal 4.024/61, a educação a distância estava contemplada no parágrafo primeiro do Artigo 25, mas, como adequada apenas e tão somente para a oferta de cursos de caráter supletivo por “rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Verificava-se nesta redação não apenas o caráter de ensino supletivo, mas, sobretudo a ênfase no uso das mídias da comunicação de massa com o fito de se estabelecer difusores de amplo alcance. A observação de se vincular a EAD com ensino complementar e de massa surge novamente na Lei Federal 5.692 de 1971, estabelecendo que esta modalidade de educação a distância preparatória para exames supletivos era de caráter livre, não formal, desobrigada de frequência ou comprovação, bastando que os alunos participação de exames supletivos oficiais, com provas presenciais. Ou seja, os produtos ofertados eram tão somente de auto-aprendizagem para que os participantes pudessem se preparar para a etapa de exames oficiais.

O fato de a inserção do tema da educação a distância na esfera universitária brasileira datar de apenas quatro décadas, desde 1961 e até a conclusão deste trabalho, em 2006, e de se verificar a ausência de estudos sistemáticos para se conhecer e analisar em profundidade as múltiplas faces do tema no país (ALVES, 2001), propicia a que abordagens valorativas que se apresentem publicadas tenham caráter ensaístico, evidenciando a oportunidade de se produzir estudos para que se tornem conhecidas e reveladas as representações sociais da educação a distância no Brasil.

O artigo 80 da LDB, em relação à EAD no ensino superior, foi regulamentado pela primeira vez em 1998, quando da edição do Decreto Presidencial 2.494/1998 (A íntegra do Decreto 2.494/98 está no ANEXO B). Este instrumento estabelecia os critérios para a validação dos cursos a distância em todos os níveis e modalidades, excluindo-se o nível da pós-graduação *stricto sensu*. Em paralelo aos Decretos, o Ministério da Educação trabalhou na instância da Secretaria de Educação a Distância (SEED) um corolário de requisitos indicativos para a qualidade da educação a distância. Editado inicialmente em 1998, estes

requisitos, que não têm força de Lei, e que servem para orientar instituições quando da criação de projetos, foram sucessivamente alterados por grupos de especialistas reunidos por iniciativa da SEED, chegando aos seguintes tópicos na configuração de 2006²:

Referenciais de Qualidade de EAD de Cursos de Graduação a Distância

O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento da graduação é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho.

São dez os itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que preparam seus programas de graduação a distância:

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
 2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
 3. Equipe profissional multidisciplinar;
 4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno;
 5. Qualidade dos recursos educacionais;
 6. Infra-estrutura de apoio;
 7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
 8. Convênios e parcerias;
 9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
 10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.
- (BRASIL, 2006c).

No mesmo ano de 1998 o MEC edita a Portaria 301/98, que regulamenta os procedimentos necessários para o credenciamento de instituições interessadas em ofertar cursos a distância. Este instrumento é substituído em 2004 pela Portaria 4.361, com a atualização dos procedimentos e exigências necessários para se alcançar o credenciamento institucional para a oferta de EAD. Os Decretos publicados em 1998 são revogados em 2005 com a publicação do Decreto 5.622, que reestrutura a conceituação da educação a distância, regulamenta critérios para a atuação nacional e internacional das instituições educacionais brasileiras por EAD (a íntegra do Decreto 5.622 está no ANEXO E). Em relação aos cursos de pós-graduação, em 2001 o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução 01/2001, estabelecendo normas para a validação deste nível de cursos superiores pela modalidade da EAD. O Decreto 5.622 conta também com um capítulo específico sobre a oferta de cursos de pós-graduação por EAD.

² A íntegra do texto dos referenciais de qualidade de EAD está disponível no site do MEC, no endereço <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>

Em relação ao uso no ensino superior presencial de recursos tecnológicos e de estratégias metodológicas próprias à educação a distância, o MEC estabeleceu uma primeira normatização no ano de 2001, com a publicação da Portaria 2.253, em 18 de outubro daquele ano. À época estava em marcha nas Instituições de Ensino Superior (IES) projetos que incorporavam progressivamente soluções de comunicação de intercomunicação entre professores e alunos do ensino presencial pela internet, e da sistematização e publicação de conteúdos e de atividades de aprendizagem de disciplinas do ensino presencial, propiciando assim a redução da quantidade de encontros em sala de aula necessários para o cumprimento do plano de ensino das ementas destas disciplinas.

A regulamentação criada pelo MEC com a Portaria 2.253 ao mesmo tempo em que reconhecia este processo de virtualização de uma parte do ensino presencial, aplicava mecanismos de regulação sobre o mesmo. Aplicou um limitador de que somente até 20% da carga didática de cursos de graduação ser convertidos autonomamente por universidades para a forma de aprendizagem a distância, e, também, de que esta flexibilidade pudesse ser aplicada somente a cursos já reconhecidos e (a íntegra da Portaria 2.253 está no ANEXO C). Para as instituições que não gozassem das prerrogativas da autonomia universitária o uso das disciplinas a distância estava vinculado à obtenção de anuência prévia por parte do MEC.

Esta portaria foi revogada em 2004, quando da edição da Portaria MEC 4.059, que promove a regulamentação da mesma matéria, com a diferenciação de flexibilizar a implementação das disciplinas a distância. O limitador de até 20% da carga didática permaneceu inalterado, mas a decisão das instituições de colocar em oferta tais disciplinas deixou de estar condicionada a autorização prévia por parte do MEC, bastando para tanto que a IES oficializasse esta forma de oferta no projeto pedagógico do curso.

Outra inovação da Portaria 4.059, de acordo com Martins (2005), foi a de ter tornado explícitos os critérios para o exercício da tutoria em disciplinas a distância, ao exigir docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância. Enquanto o instrumento anterior tratava tão somente da auto-aprendizagem, a nova portaria incluía como agente permanente no processo os professores tutores para realizar a mediação pedagógica junto aos alunos.

4.2 A EAD no ensino superior

A educação a distância no ensino superior brasileiro, enquanto fato contemporâneo e em emergência provocou a discussão acadêmica em torno da construção de marcos regulatórios que resultaram em instrumentos legais normativos, provocou a discussão de múltiplas abordagens teórico-metodológicas e sobre o uso de diferentes tecnologias de comunicação e de informação. Este conjunto de referentes teóricos e as pesquisas realizadas em caráter experimental ou com o acompanhamento de projetos de educação superior a distância implementados a partir da década de 1990, constituíram, portanto, o objeto para a análise exploratória de estudos pioneiros de representações sociais em EAD no Brasil. Produzir a contextualização da EAD no cenário da educação brasileira, em especial no ensino superior, é um requisito essencial.

O primeiro lustro da educação superior a distância no Brasil, compreendido até 2005, estabelece-se, portanto, como período para a análise de documentação e bibliografia com os marcos legais, conceituais e as abordagens metodológicas e tecnológicas descritas em projetos apresentados para o credenciamento de instituições interessadas na modalidade junto ao Ministério da Educação. As primeiras oito décadas do século XX no país trazem para a educação a distância a história da implantação de modelos não universitários, que podem ser decompostos em ciclos de características distintas. As diferentes caracterizações abrem a possibilidade de se buscar também a identificação de representações sociais da educação a distância referente a estes períodos.

Os primeiros cem anos da educação a distância no Brasil, de 1904 e até esta data, podem, também, ser classificados de acordo com as tecnologias utilizadas, pelos modelos pedagógicos adotados, pelo tipo dos cursos desenvolvidos e ofertados, ou, ainda, pela natureza das instituições que implementaram os programas. Em relação à natureza das instituições, as universidades brasileiras somente passam a atuar no ensino superior a distância na segunda metade da década de 1990, enquanto que na Europa e nos Estados Unidos o fenômeno tem origem no século XIX, como registra o quadro 3.

Instituição	País	Início do ensino superior a distância
University of London	Inglaterra	1858
University of Queensland	Austrália	1891
Pennsylvania State College	Estados Unidos	1892
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	México	1945
University of South África	África do Sul	1946
Wisconsin University	Estados Unidos	1958
UK Open University	Inglaterra	1969
Athabasca University	Canadá	1970
Univ. Nacional de Educación a Distancia	Espanha	1972
FernUniversität	Alemanha	1974
Universidade Particular Tecnológica de Loja	Equador	1976
UMA	Venezuela	1977
Universidad Estatal de Educación a Distancia	Costa Rica	1978
TV e Rádio Universidades	China	1979
FED de la Univ. de La Habana	Cuba	1980
Universidad Abierta y a Distancia	Colômbia	1982
Netherlands Open University	Holanda	1984
Indira Gandhi OU	Índia	1987
University of Phoenix	Estados Unidos	1989
Universidade Federal do Mato Grosso	Brasil	1994
Universidade Federal de Santa Catarina	Brasil	1996

Quadro 3 - Cronologia internacional de implantação da EAD no ensino superior³

Os primeiros registros internacionais da criação da educação superior a distância datam, como apresentado no quadro 3, de 1858, mas o crescimento e a consolidação da EAD no ensino superior ocorre a partir de 1969 e de 1972 com a criação da Open University, na Inglaterra, em 1969, e da Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha. A modalidade da educação a distância estava já presente nos Estados Unidos desde o século XIX, mas ganha escala e porte na segunda metade do século XX com a expansão da atuação

³ Compilação de datas realizada pelo autor, a partir de pesquisas nos sites das instituições e de indicativos em Vianney, Torres e Silva, 2003; Vianney, 2003; Rodrigues, 1998.

da Universidade Estadual da Pensilvânia, e, ao final do século, tem na Universidade de Phoenix a maior ação por educação a distância.

O fato de os primeiros cursos superiores por EAD ocorrerem no Brasil com 136 anos de defasagem em relação à Inglaterra, de 93 anos em relação à Austrália, de 90 anos em relação aos Estados Unidos, e de cinco décadas em relação ao México pode ser compreendido à luz de um cenário amplo da história da implantação da educação universitária no Brasil, e em comparação com outros países do continente americano.

Os estudos da história da educação presencial no Brasil convergem para uma periodização que tem marcos definidos com a chegada dos padres jesuítas e a criação das primeiras escolas católicas em 1549, dedicadas à catequização, à alfabetização, à instrução elementar e à preparação para o sacerdócio. Este cenário perdurou por dois séculos e encerrou-se com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, pondo fim a 210 anos de hegemonia católica na educação. (PILETTI, 1996). Um novo ciclo, laico, com uma sucessão de políticas oficiais sem implementação efetiva gera um hiato de 177 anos sem uma definição clara de modelos para a expansão da educação no país, até que em 1930, no início da era Vargas, o poder público cria novos marcos regulatórios, estruturas de governo, sistemas de educação articulando República e unidades da federação, e instituições e ensino e que conformam a educação contemporânea no Brasil. (ROMANELLI, 1993).

Na história restrita ao ensino superior igualmente é possível verificar uma periodização que tem início em 1808, com a chegada de D. João VI e da família real ao Brasil, quando então são criadas as primeiras faculdades no território brasileiro, dedicadas a estudos de marinha para navegação e de medicina. A expansão efetiva do ensino superior ocorre somente 122 anos após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, quando, no

período da Segunda República (1930-1936), ocorrem a criação e a instauração das primeiras universidades no país. Antes do movimento que gerou a criação de universidades foram implantadas faculdades isoladas de direito e de medicina no país já no final do século XIX. O quadro 4 mostra uma periodização que ilustra a evolução da educação no Brasil.

Data	Período histórico	Característica
1549 - 1759	Período Jesuítico	Escolas jesuítas dedicadas à catequização, alfabetização de indígenas e imigrantes, instrução elementar e preparação para o sacerdócio. Os jesuítas foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal em 1759.
1760 - 1807	Período Pombalino	O modelo jesuítico foi descontinuado em busca de uma educação voltada aos interesses do Estado, e não da Igreja Católica. As propostas apresentadas não redundaram efetivas. O período é conhecido como “trevas” na educação brasileira.
1808 - 1821	Período Joanino	Com a vinda da família imperial de Portugal para Brasil são criados os primeiros cursos superiores, a primeira biblioteca, a academia militar e escolas de artes e ofícios.
1822 - 1888	Período Imperial	Surge a primeira Constituição do país em 1824, estabelecendo no Artigo 179 <i>instrução primária e gratuita para todos os cidadãos</i> . A educação é diferenciada em quatro níveis de ensino, e a escolarização primária é delegada às províncias. Os resultados não surgem, e à época da proclamação da república a avaliação geral era a de estagnação da educação no país.
1889 - 1929	Primeira República	Surgem políticas orientando a educação com princípios próximos ao positivismo, estimulando a criação de escolas laicas e de formação profissional científica. A instabilidade política nacional não permite a consolidação deste modelo, ao qual é contraposto um modelo baseado em formação cívica. No estado da Bahia o educador Anísio Teixeira promove uma reforma que polariza as atenções pela proposta de modernização administrativa e pedagógica.
1930 - 1936	Segunda República	Nos primeiros anos da era Vargas a educação é novamente normatizada no ensino secundário e surge um estatuto para a criação de universidades. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo repensar o ensino no país. Em 1934 é criada a Universidade de São Paulo (USP), e, em 1935 a Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro).
1937 - 1945	Estado Novo	A educação básica é sistematizada no modelo “cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásio e três de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científico”, deixando de ser este último ciclo uma preparação para o ensino universitário. O governo estimula a formação técnica e profissional para estimular a indústria o comércio e a agricultura.
1946 - 1963	Nova República	Período de expansão do ensino primário e secundário no âmbito das unidades da federação, em projetos liderados por Paulo Freire, Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima e Fernando Azevedo, entre outros. Ocorre a flexibilização por parte do estado para que a iniciativa privada e as ordens confessionais atuem em todos os níveis de ensino. São criadas universidades federais, centros de pesquisa mantidos pelo governo e universidades católicas nos principais estados brasileiros.
1964 - 1985	Regime Militar	Período marcado pela expansão do modelo universitário construído durante a Nova República, por tentativas de se criar etapas de profissionalização ao longo do ensino médio, e de se buscar movimentos de alfabetização. O expurgo de lideranças científicas do ciclo anterior marcou também os primeiros dez anos deste período.
Desde 1986	Abertura Política	Estabilidade normativa em relação à educação, com a consolidação da competência federativa para a gestão do ensino básico e da União para o ensino superior. Criação de sistemas de avaliação e acompanhamento estatístico da educação básica e do ensino superior. Expansão do ensino universitário privado e expansão do ensino básico público.

Quadro 4 – Periodização da história da educação brasileira⁴

Se, por exemplo, os países americanos de colonização hispânica tiveram já no século XVI a criação de suas primeiras universidades, criadas a partir do projeto espanhol que

⁴ Quadro elaborado a partir de síntese do estudo de Bello, 2005.

associava a alta escolarização à expansão do catolicismo para as regiões em processo de colonização, no Brasil o período era apenas o da educação jesuítica apenas de caráter inicial, como já referenciado, para a catequese e a alfabetização. Enquanto a colonização espanhola incentivou a implantação do ensino superior em suas colônias desde 1538, a educação superior no Brasil de então estava atrelada a Portugal, principalmente à Universidade de Coimbra. Em 1808, com a chegada da família imperial de Portugal ao Brasil é que surge o ensino superior, ainda na forma de instituto para formação isolada. (BELLO, 2005).

A primeira universidade teve sua instalação no Brasil somente no início do século XX, já na fase republicana. Porém, é importante destacar, enquanto as universidades católicas na América Espanhola cumpriam um ritual de atuar pela contra-reforma, combatendo as idéias de Lutero e de Calvino, e também o racionalismo científico e as idéias de Erasmo (1446-1536), que em 1529 propugnava por uma educação laica e libertadora ao dizer que *Es muy fácil mandar sobre asnos o bueyes. Lo difícil y excelso es formar seres libres em libertad*, a universidade brasileira que surge no início do século XX é de escopo humboldtiano, de uma universidade científica e em superação à universidade teológica. (RAMA, 2006). Cronologicamente, portanto, são 270 anos de entrecorte no quesito ensino superior entre o Brasil de 1.808, com as primeiras faculdades, e a América Hispânica, com a primeira universidade em 1.538. Na categoria ‘universidade’ a distância a separar Brasil e América Hispânica a distância é de exatos 396 anos até o ano de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, quando se implanta no país a primeira estrutura reconhecida como a criação, de fato, de uma instituição universitária.

A Universidade do Rio de Janeiro teve o seu ato formal de criação baixado em 1920, caracterizado pela junção de faculdades isoladas e motivado por uma necessidade diplomática do governo do presidente Epitácio Pessoa em ofertar diploma de doutor *Honoris Causa* ao Rei Alberto I da Bélgica, então em visita ao país. (LOPES, 1987). Somente em 1937 é que a então Universidade do Rio de Janeiro passa por uma transformação institucional em direção à estruturação universitária, com a denominação de Universidade do Brasil até 1965, quando é renomeada como Universidade Federal do Rio de Janeiro. (BELLO, 2005). Em relação à América Anglófona, que em 1636 criou a sua primeira universidade, igualmente o caráter tardio do ensino superior no Brasil se registra, como mostra o quadro 5.

Instituição	Colonização - país	ano
Universidade Autônoma de Santo Domingo	Hispanica – São Domingos	1538
Univ. Michoacana de São Nicolau de Hidalgo	Hispanica - México	1540
Univ. Nacional Autônoma do México	Hispanica - México	1551
Univ. Nacional Mayor de São Marcos	Hispanica – Peru	1551
Pontifícia Universidade Javierana	Hispanica - Colômbia	1622
Universidade Autónoma de Queretáro	Hispanica - México	1625
Universidade de Harvard	Anglófona – Estados Unidos	1636
Universidade Nossa Senhora do Rosário	Hispanica – Colômbia	1653
Universidade Mayor de São Francisco Xavier	Hispanica – Bolívia	1664
Universidade de São Carlos	Hispanica - Guatemala	1676
Universidade de Yale	Anglófona – Estados Unidos	1701
Universidade de Columbia	Anglófona – Estados Unidos	1754
Cursos de Medicina e de Marinha (Bahia e Rio de Janeiro)	Portuguesa - Brasil	1808
Faculdades de Direito (Olinda e São Paulo)	Portuguesa - Brasil	1827
Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ)	Portuguesa - Brasil	1920
Universidade de São Paulo	Portuguesa - Brasil	1934

Quadro 5 – Implantação do ensino superior nas Américas Anglófona, Hispanica e Portuguesa.⁵

Em que pesem as datas de início das colonizações hispânica e portuguesa nas Américas serem comuns aos séculos XVI e XVII, a colonização portuguesa e a forma progressiva e pacífica de como ocorreu a longa transição de quatro séculos entre a característica de colônia e até à República desatrelada do jugo português apresentaram diferenciações no sentido de o Brasil ser entendido como uma Nação tardia no continente. Enquanto a independência do país em relação a Portugal declarada em 1822 indicava uma soberania territorial, e a proclamação da República em 1889 consagrava a institucionalização de um Estado moderno, e, de fato, independente de Portugal, somente na chamada Segunda República, partir de 1930 é que surgem no Brasil efetivamente as características de Nação (GUIBERNAU, 1996), como identidade cultural, uma dimensão psicológica de comunidade, uma dimensão histórica, um projeto de futuro e procedimentos de autodeterminação que se apresentam por sobre todo o território nacional. (BRESSER-PEREIRA, 2004).

O que se pode observar é que no âmbito da implantação da educação superior a distância, o hiato do Brasil na implantação desta modalidade em relação aos demais países americanos, de um século em relação à América Anglófona, e de 50 anos em relação à América Hispanica, pode ser mesmo considerado como reduzido quando se cotejam os longos séculos de defasagem na criação das primeiras universidades no país.

⁵ Quadro elaborado a partir de Vianney, Torres e Silva, 2003; Rama, 2006.

4.3 1ª, 2ª e 3ª Gerações da EAD no Brasil

Uma categorização da EAD difundida por Moore & Kearsley, que adota o uso de distintas tecnologias da comunicação e da informação como fundamento para a classificação de diferentes ciclos, permite também uma diferenciação temporal entre gerações de educação a distância, uma vez estarem as gerações vinculadas ao uso de recursos tecnológicos *pari passu* à consolidação destes ao longo do século XX. (MOORE; KEARSLEY, 1996). Assim, estabeleceu-se como uma 1ª Geração para educação a distância o ensino por correspondência, onde materiais impressos e o envio destes pelo correio eram as principais formas de comunicação. Os primeiros registros deste modelo no Ocidente estão concentrados no século XIX. Em 1840 tem-se registro da implantação da EAD na Inglaterra; na Alemanha foi implementada em 1856; nos Estados Unidos notou-se o ensino por correspondência em 1874; na Suécia em 1883; e, no Brasil a partir de 1904. (ALVES, 2001). A 2ª Geração indicada está classificada pelo uso de tecnologias de difusão por ondas eletromagnéticas utilizadas para a transmissão de sinais de rádio e de televisão, principalmente, combinado com mídias de armazenagem como fitas cassete, impressos, e a possibilidade de interação por telefone. O modelo é típico da segunda metade do século XX, quando a televisão consolida-se enquanto tecnologia disponível para os usuários. No Brasil a década de 1970 marca o nascimento deste modelo, tipificado na oferta de séries educativas de tele cursos.

A 3ª Geração da EAD está baseada no uso de comunicação por tecnologias digitais como a Internet e a videoconferência, que permitem além da disponibilização de conteúdos, a interatividade praticamente instantânea entre professores e alunos no mesmo meio tecnológico. No Brasil esta 3ª Geração surge na Universidade Federal de Santa Catarina, no Laboratório de Ensino a Distância (BITTENCOURT, 1999), quando da oferta dos primeiros cursos de pós-graduação a distância com uso sistematizado de videoconferência e de Internet em 1996 e 1997. (RODRIGUES, 1998).

Geração	Início	Características técnicas	Exemplos
1ª	1904	Estudo por correspondência. Materiais didáticos impressos encaminhados por correio. Tira-dúvidas por cartas.	1904 – Cursos de caligrafia, bordado, costura, e outros oferecidos pelas Escolas Internacionais.
			1939 – Cursos de desenho técnico e de eletrotécnica, oferecidos pelo Instituto Monitor.
			1941 – Cursos de eletrônica básica oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro.
			1994 – Curso de graduação a distância para formar professores do ensino fundamental, oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso.
			2005 – Cursos de jardinagem, oferecidos pelo Instituto Adventista.
2ª	1969	Transmissão de cursos com aulas via televisão, complementadas por material impresso. Tira-dúvidas por carta e telefone.	1969 – Inauguração da TV Cultura de São Paulo, com o Telecurso Madureza Ginásial.
			1973- Início das transmissões do Projeto SACI, com aulas via satélite a partir do INPE, em São Paulo, para cidades no interior do Nordeste.
			1994 – A Fundação Roberto Marinho reformula os modelos de telecurso desenvolvidos desde 1978 e lança o Telecurso 2000.
			1996 – Entra em operações o canal TV Escola, do Ministério da Educação.
			2001 – Curso telepresencial de graduação para formar professores do ensino fundamental, oferecido pela Universidade Estadual de Tocantins.
3ª	1996	Uso intensivo de tecnologias da informação e da comunicação de base digital, em especial Internet e videoconferência.	1996 – Oferta de cursos de pós-graduação a distância com uso de sistema de videoconferência, na UFSC. Criação do projeto Virtus, na UFPE, para uso de Internet na EAD.
			1997 – Cursos de extensão em Turismo, Marketing e Administração, via Internet, pela Univ. Anhembi Morumbi, em São Paulo.
			2006 – Cursos de graduação a distância oferecidos pela Unisul com tutoria somente on-line.

Quadro 6 – 1ª, 2ª e 3ª Gerações de educação a distância no Brasil⁶

Rodrigues (2005) discute a emergência de uma quarta e de uma quinta gerações de educação a distância, e que tratam da intensificação do uso dos recursos que surgiram na 3ª geração, com a incorporação progressiva de maior capacidade de processamento nos sistemas computacionais e de capacidade de tráfego em redes digitais e do uso de recursos de inteligência artificial. Os recursos para aprendizagem a distância por imersão virtual e de sistemas de tutoria por ferramentas de inteligência artificial já são possíveis em situações

⁶ Quadro elaborado a partir de extrato de Vianney, Torres e Silva, 2003.

experimentais e controladas, porém ainda sem usabilidade e viabilidade de custos para uso em escala em programas abertos de educação a distância.

É possível perceber no quadro 6 a sucessão das gerações tecnológicas e que a conseqüente apropriação metodológica particular em cada uma delas não substitui a geração anterior. A chegada de uma tecnologia não elimina necessariamente o uso das anteriores, e pode, mesmo, incorporá-las. O quadro 7 mostra a seqüência cronológica do início do uso de cada uma das tecnologias da comunicação aplicadas à educação a distância no Brasil.

Início do uso de tecnologias da comunicação e da informação aplicadas à EAD no Brasil.		
Ano	Tecnologia	Tipo de produto lançado inicialmente
1904	Mídia impressa via correio	Cursos por correspondência de iniciação profissional
1923	Rádio	Cursos de apoio à escolarização aberta
1971	Televisão	Telenovela educativa
1996	Videoconferência	Mestrados em parceria com empresas
1996	Internet	Cursos de extensão universitária
1997	Internet com uso de ambientes virtuais de aprendizagem	Programas de pós-graduação lato sensu
2001	Televisão com uso de satélites com sinal digital	Cursos de graduação para formar professores do ensino fundamental
2005	Web TV	Os cursos a distância ofertados no modelo 'universidade virtual' incorporam progressivamente os recursos de transmissão e de interação por áudio e vídeo trafegando pela internet.

Quadro 7 – Início do uso das NTICs aplicadas à EAD no Brasil⁷

Em paralelo à periodização baseada no uso de diferentes gerações de tecnologia, é possível aplicar a cada uma destas fases também uma caracterização sobre a natureza dos cursos ofertados, a identidade jurídica das instituições promotoras, e, também, do perfil dos alunos que se inscreveram nos programas.

Os cursos por correspondência, identificados como de 1ª Geração, não tinham vinculação com o sistema oficial de ensino do país. Eram e são cursos livres de iniciação profissional que, ao invés de uma diplomação vinculada à estrutura oficial da educação brasileira, oferecem aos inscritos uma certificação de competência, de uma habilidade para o exercício de determinadas funções como a eletrotécnica, a eletrônica, o desenho técnico, a agrimensura, a caligrafia e a jardinagem, entre outros. As instituições que ofertam estes

⁷ Quadro elaborado a partir de extrato de uma periodização do uso de tecnologias na educação a distância no Brasil (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

produtos denominam-se “institutos”, como assim o são, por exemplo, o Instituto Monitor, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941, ambas empresas privadas e líderes no segmento desde a década de 1940. Os alunos matriculados procuram nesta modalidade da educação a distância uma oportunidade de qualificação inicial para o ingresso no mercado de trabalho, à parte dos sistemas educacionais regulares.

Os produtos característicos da 2ª Geração da EAD no país têm outra destinação. São de natureza supletiva à escolarização formal. Pela televisão, pelas apostilas e por recursos diversos de armazenagem e reprodução de áudio ou de vídeo os inscritos podem acompanhar programas preparatórios para que possam realizar exames supletivos e alcançar à diplomação em Ensino Fundamental, Ensino Médio, e mesmo ensino técnico. Além deste contingente de alunos em busca de conhecimento e de certificação oficial, o ciclo da tele-educação no país oferece também programas complementares para orientar a prática docente de professores em sala de aula no ensino fundamental, principalmente. As instituições ofertantes, ao contrário de serem institutos privados, como no ciclo do ensino por correspondência, são instituições públicas como a TV Cultura, de São Paulo, e a TV Educativa, no Rio de Janeiro, ou fundações sem fins lucrativos mantidas por contribuições empresariais ou estatais, como a Fundação Roberto Marinho, da Rede Globo de Televisão.

Já na 3ª Geração da EAD no Brasil as diferenciações principais dão-se pela entrada de instituições de ensino superior públicas e privadas na seara da EAD, com a conseqüente oferta de cursos superiores de extensão, de graduação e de pós-graduação, e com a criação no mesmo período de um estatuto legal para a EAD no ensino superior. Em 1996 surge a Lei 9.394 que valida a modalidade, e, em 1998, os Decretos 2.494 e 2.561 que regulamentam inicialmente a modalidade para a diplomação oficial para cursos a distância em todos os níveis.

O perfil dos inscritos na EAD modifica-se com a oferta do ensino superior por esta modalidade. Ao invés da busca de uma iniciação profissional não regulamentada como na 1ª Geração, ou da complementação e regularização de competências e habilidades com o ensino supletivo da 2ª Geração, os inscritos passam a buscar formação e certificação universitária na 3ª Geração da EAD no Brasil.

4.4 Os estudos brasileiros sobre educação a distância

Cinco períodos de estudos apresentam, em diferentes momentos, tentativas de sistematização da educação a distância no país. A primeira sistematização, na década de 1970, com uma abordagem que caracterizou a modalidade então dominante, a do ensino por correspondência. Sob patrocínio do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), um estudo pioneiro de Moura Castro e Guarany (1979) debruçou-se por sobre os modelos de educação aberta e a distância dos produtos da 1ª Geração. Identificaram os principais agentes no mercado, os tipos de curso e o perfil dos participantes. Os resultados apontaram para a predominância de cursos abertos de iniciação profissional, sem vínculo com o ensino formal, caracterizados por uma alta taxa de não concluintes entre os participantes, e oferecidos por institutos particulares. (MOURA CASTRO; GUARANY, 1979). A permanência deste modelo de ensino por correspondência até o início do século XXI pode permitir identificar ainda hoje como o mesmo é socialmente representado por determinados grupos. E, também, as imagens anteriores acerca do ensino por correspondência podem ser buscadas de maneira indireta na pesquisa em hemerotecas, na literatura, na publicidade feita pelos institutos que ofertavam ou que ainda ofertam estes produtos, em entrevistas com ex-alunos de cursos destas características, e, também, com grupos de não ex-alunos e que sejam a eles contemporâneos de modo a que se permitam estabelecer comparabilidade em representações sociais.

A segunda etapa de estudos ocorre ao longo das décadas de 1970 a 2000, analisando o ciclo identificado como o da 2ª Geração, em especial os chamados tele cursos. A produção acadêmica se distribui em eixos orientados ora para indicar a EAD como uma instrumentalização para aumentar as oportunidades de escolarização e formação profissional (ROMÃO, 2001), ora para indicar o incentivo à inclusibilidade desta modalidade da educação a distância (SGANZERLA, 2002), e ora para a análise crítica do modelo pedagógico adotado. (VILARINHO, 2003). A caracterização dos grupos de alunos abarcados pelos produtos característicos deste ciclo é demarcada pela verificação de que os cursos ofertados estavam direcionados à escolarização formal de trabalhadores da indústria, à educação continuada para o aperfeiçoamento profissional de professores atuantes nas séries iniciais da Educação Básica, e à educação supletiva nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Com duas décadas de intervalo da publicação do primeiro estudo sistemático sobre o ensino por correspondência, e já às vésperas da chegada da 3ª Geração de EAD no país, Nunes, no início da década de 1990, abre uma terceira etapa no estudo da EAD no Brasil. Ele lista pela primeira vez um rol de questões para a compreensão não apenas do ingresso tardio do país na educação a distância, em especial no ensino superior, mas também para a análise da não efetividade em projetos oficiais orientados para a educação a distância. A ênfase do estudo está no resgate e análise crítica de projetos oficiais lançados por universidades públicas e pelo Ministério da Educação a partir dos anos 1970, e que não tiveram continuidade ou conclusão. As considerações da análise feita por Nunes (1992) foram que os impedimentos para uma educação superior a distância no país até o início da década de 1990 estiveram em torno dos seguintes fatores:

- Organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento;
- Ausência de critérios para avaliação dos projetos;
- Inexistência de memória sistematizada dos projetos implementados;
- Descontinuidade de programas sem prestação de contas à sociedade, governo e agências financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para gerência dos projetos.

A estes pontos destacados por Nunes para a não integração da EAD ao processo formal da educação superior brasileira, principalmente nas décadas de 1970 a 1990, podem ser colocados também como textos da terceira etapa de estudos da EAD no país a obra de Arnaldo Niskier. Este aponta tanto para as possibilidades de uso, numa leitura de política educacional inclusiva (NISKIER, 1993), quanto para a incorporação dos recursos e das estratégias da EAD como modernização da educação brasileira. (NISKIER, 1999).

A quarta etapa de estudos tem início com o registro e a descrição das primeiras iniciativas de educação superior a distância no país, tendo como ponto de partida o projeto da Universidade Federal do Mato Grosso, quando da oferta de curso de licenciatura Educação Básica: 1ª a 4ª Séries, em 1994. (PRETTI, 1996). A ênfase das obras características desta quarta etapa é a descrição de metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas adotadas quando da criação de núcleos de educação a distância nas universidades brasileiras na década de 1990 (ESTEVEZ, 2001), de relatos de experiências na formação de professores "leigos" em atuação no Ensino Fundamental. (PRETTI, 2000).

O quinto ciclo de estudos trata da transição de tecnologias e de abordagens metodológicas que ocorre na educação superior a distância brasileira durante a segunda metade da década de 1990 e os primeiros anos da década de 2000, quando surgem os cursos caracterizados como os de 3ª Geração de EAD no país, com uso intensivo de tecnologias da informação e da comunicação, em especial a internet e a videoconferência. Os textos deste quinto ciclo de estudos tratam da interdisciplinaridade no ciberespaço (NEVES, 2000; BLOIS, 2005), da EAD que se constrói com as primeiras experiências universitárias com uso da Internet (MAIA, 2000; ESTEVES, 2001), e de como estas experiências foram avaliadas após a implementação de produtos (MAIA, 2003; VIANNEY, 2004), e de projetos de preparação de professores para o uso de ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. (ALMEIDA, 2001).

Desde o primeiro e até o quinto ciclo de estudos da EAD no país, a caracterização maior da produção acadêmica é a da abordagem institucional. Seja com ênfase na análise e implementação de políticas públicas, seja na descrição e relato de experiências de distintas instituições educacionais. Não se apresentam, portanto, sob a perspectiva da educação ou da psicologia da aprendizagem estudos comparados que avaliem a efetividade da aprendizagem junto a grupos de alunos matriculados em cursos superiores a distância e em cursos similares presenciais. E, sob a perspectiva da psicologia social, da mesma forma não se apresenta o registro de estudos acerca das representações sociais da educação a distância, tanto em grupos de alunos participantes de cursos por esta modalidade, quanto em grupos de não alunos, como é o propósito do trabalho que se pretende realizar.

Como um exemplo relacionado ao fenômeno das representações sociais na educação a distância, ainda que de forma não sistematizada, é possível citar manifestações das principais imagens evocadas sobre ‘educação a distância’ por professores das redes públicas de ensino fundamental e de ensino médio que participaram de 1996 a 2000 de ciclos de capacitação e de conferências em todas as regiões do país promovidos pelo Ministério da Educação e por secretarias estaduais de educação para preparar estes docentes para o uso de novas tecnologias na escola. O MEC e as secretarias procuravam incentivar a que professores gravassem trechos da programação do canal TV Escola para apresentar aos alunos como conteúdos complementares ou de motivação para a aprendizagem. O MEC buscava oferecer estratégias inovadoras de ensino para professores da Educação Básica veiculadas no programa Salto Para o Futuro, transmitido ao vivo e via satélite para todo o país; e incentivar o uso de

computadores e do acesso à internet fornecidos pelo programa Proinfo como instrumentos de apoio para a docência no ensino presencial.

Durante etapas de atividades de capacitação vinculadas a este contexto de distribuição de novos equipamentos e de ciclos de formação patrocinados pelo Governo Federal e por governos estaduais, em atividades de treinamento ministradas pelo autor desta pesquisa no Estado de Santa Catarina, realizadas para grandes grupos de professores vinculados às redes municipais e estaduais, em cursos e seminários promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do Governo de Santa Catarina, entre 1996 e 1999, foi possível identificar junto aos cursistas as principais imagens que neles evocavam a expressão ‘educação a distância’, tema que sempre surgia na pauta dos cursos ou como dúvidas dos próprios cursistas. Em sessões de trabalho coletivo, quando se solicitava aos professores-cursistas para que expressassem o que a eles trazia como primeiras imagens ‘educação a distância’, em 1996, por exemplo, durante os debates anteriores ao I Ciclo Catarinense de Teleconferências sobre Tecnologia e Educação, professores da rede estadual de Santa Catarina informavam que ‘ensino por correspondência’ e que ‘Instituto Universal Brasileiro’ eram as principais evocações. Já em 1997, após a realização do I Ciclo, as respostas de professores da mesma rede estadual de educação indicavam como evocações ‘telecursos’, ‘Salto Para o Futuro’, ‘TV Escola’ e também as evocações anteriores de ‘ensino por correspondência’ e ‘Instituto Universal Brasileiro’.

A partir de 1997 o Ministério da Educação intensificou a capacitação de professores para o uso de computadores na escola e desencadeou a instalação de Núcleos de Tecnologia Educacional, fornecendo laboratórios de informática para escolas de ensino médio. Nos programas de capacitação de professores de escolas estaduais catarinenses realizados no ano de 2000, as evocações acerca de ‘educação a distância’ apontavam já os registros de ‘computador’ e ‘internet’, em paralelo às evocações anteriores ainda presentes. Era ainda possível observar que nas evocações surgiam pares de associação, como se a uma imagem de caráter tecnológico, de um meio como ‘ensino por correspondência’, estivesse vinculada uma imagem de um produto ou de uma instituição geradora de produto. Assim, quando a evocação preponderante era relacionada ao meio técnico ‘televisão’, a imagem seguinte citada pelo auditório apontava para ‘Telecurso’ ou ‘Salto Para o Futuro’. E, quando o meio citado era ‘ensino por correspondência’, nas citações seguintes surgiam ‘estudo independente’, ‘curso de radiotécnico’ ou ‘Instituto Universal Brasileiro’.

Já no final da década de 1990, quando surgia como evocação o meio ‘internet’, nas evocações seguintes aparecia com regularidade ‘interatividade’, apontando nas associações de que o meio determinava a possibilidade não apenas de um tipo de produto, como também de uma diferenciação metodológica. Por certo que estas evocações, ainda que captadas de maneira não sistematizada, mas com periodicidade anual e alinhadas com eventos político-administrativos e de instalação de aparelhamento tecnológico, refletiam, em 1996 um cenário de uma educação a distância apartada dos ambientes escolares formais e estruturada em mídias de baixo potencial de interação. E ao redor do ano 2000, refletiam as evocações já uma transformação em marcha no ambiente físico das escolas em que atuavam estes professores. Jodelet (2001, p. 26) destaca a importância do ambiente físico e da instrumentalização para a ação na construção das representações sociais, enfatizando Jodelet ser preciso dizer que:

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Os registros destas observações, realizadas quando da coordenação direta do autor deste trabalho em programas de capacitação de professores, ou da atuação como docente e conferencista nestas atividades, apontam para a pertinência de que um estudo sistematizado das representações sociais sobre a educação a distância. Abric (2001) ressalta que a contextualização não é apenas a do ambiente físico, mas que comporta o sistema social e ideológico e os vínculos onde o indivíduo está inserido:

[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social. (ABRIC, 2001, p. 156).

A contextualização em estudos de representações sociais como a que se propõe neste estudo envolve não apenas aspectos político-institucionais, mas, também, aspectos outros e envolvidos numa possível instrumentalização para a ação. No caso, a opção ou não por uma educação superior a distância. Jodelet (2001, p. 21) observa a importância da contextualização para quando da análise de dados sobre representações sociais, pois estas se apoiam em valores variáveis

segundo os grupos sociais de onde tiram as suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular: e notaremos que são processos centrais na elaboração representativa. Estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado de conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.

E, ainda, reforça Jodelet, ao destacar o papel da mídia na formação de representações sociais, de que “As instâncias ou substitutos institucionais e as redes de comunicação informais ou da mídia intervêm em sua elaboração, abrindo caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social.” (2001, p. 21).

4.5 Um novo ciclo de tele-educação na EAD no ensino superior

Em paralelo à produção acadêmica brasileira acerca do tema e do desenvolvimento de modelos para se implementar ensino superior a distância em sintonia com os pressupostos da ‘universidade virtual’, as instituições de ensino superior do país que buscavam estabelecer-se como agentes na oferta de cursos superiores a distância buscaram junto ao Ministério da Educação obter o necessário credenciamento para tal modalidade. Desde a edição da LDB, em outubro de 1996, e até meados do ano de 2006, 86 instituições de ensino superior tinham alcançado o credenciamento da União.

Deste conjunto, e até a data da conclusão deste trabalho, uma parcela de não mais que dez instituições reuniam em 2006 mais de 90% dos alunos com a oferta de cursos de graduação a distância, principalmente com o uso de um modelo de tele-educação, com aulas ‘ao vivo’ e transmitidas via satélite (informação verbal)⁸. O fato relevante para se firmar como um fator de contextualização para a análise é o de que o número de alunos matriculados em instituições que estão atuando nos moldes de ‘universidade virtual’ é menor do que o de alunos matriculados em instituições que estão ofertando cursos de graduação com a utilização de pólos presenciais para apoio aos alunos, seja com aulas presenciais de exposição e revisão de conteúdos, seja com aulas transmitidas por sistema de satélite ao vivo para pólos de apoio dotados de salas para recepção coletiva e simultânea destas aulas, com seguimento de apoio presencial para tirar dúvidas e realizar exercícios, como mostra o quadro a seguir.

⁸ Informação a partir de conferência apresentada pelo prof. Fernando Spanhol, membro de comissões verificadoras do MEC para EAD, no Seminário Nacional de Informática Aplicada à Saúde. Florianópolis, Costão do Santinho, em setembro de 2006.

Instituição	Modelos de relacionamento preponderantes entre alunos e professores			
	Virtual	Híbrido: Virtual com apoio de pólos presenciais	Presencial em pólos	Presencial, com aulas via satélite em pólos.
FGV	X			
UNISUL	X			
PUCRS	X			
AIEC		X		
IUVB		X		
UFSC		X		
UFLA		X		
UFMT			X	
CEDERJ			X	
ASELVI			X	
CASTELO			X	
ULBRA			X	
UNIFACS			X	
UDESC			X	
UNINTER				X
EDUCON				X
FTC				X
UNIDERP				X
UNOPAR				X

FGV – Fundação Getúlio Vargas; UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina; PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; AIEC – Associação Internacional de Educação Continuada; IUVB – Instituto Universidade Virtual Brasileira; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; UFLA – Universidade Federal de Lavras; UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso; CEDERJ – Consórcio Estadual de Educação a Distância (RJ); ASELVI – Associação Educacional Leonardo Da Vinci; CASTELO – Universidade Castelo Branco; ULBRA – Universidade Luterana do Brasil; UNIFACS – Universidade de Salvador; UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina; UNINTER – Centro Universitário Internacional; EDUCON – Empresa de Tecnologia Educacional; UNIDERP – Universidade do Desenvolvimento e da Região do Pantanal; UNOPAR – Universidade do Oeste do Paraná.

Quadro 8 – Modelos de relacionamento preponderantes entre alunos e professores⁹

Este quadro apresenta as principais instituições com atuação em cursos superiores de graduação e de pós-graduação a distância até meados de 2006, e indica os modelos preponderantes de relacionamento adotados, demarcando, para efeito de análise, a tutoria dividida entre ‘virtual’ e ‘presencial’, entendido o primeiro como o que traz como determinância no relacionamento dos alunos entre si e destes com os professores o uso de ferramentas de comunicação síncronas ou assíncronas via internet, e o segundo como um modelo que tem como características predominantes o relacionamento presencial entre os alunos, e destes com professores de apoio em pólos criados para esta finalidade, com a presença do aluno ao menos uma vez por semana num pólo determinado para assistir aulas

⁹ Quadro construído pelo autor deste trabalho

transmitidas via satélite, aulas reproduzidas em fitas de vídeo ou DVD, ou mesmo aulas presenciais. Em algumas instituições, em paralelo às aulas presenciais semanais, há a opção de interação complementar via internet, porém sem obrigatoriedade ou prevalência às interações presenciais feitas nos pólos.

Uma leitura preliminar do quadro anterior poderia apresentar um equilíbrio entre o número de instituições que apresenta relacionamento ao modo ‘virtual’, com sete representantes, e as instituições que têm para os alunos modelos com encontros presenciais semanais como determinância, em número de onze. Porém, o dado que se considera expressivo para efeito das considerações preliminares para se analisar os elementos que estão contemplados nas representações sociais da educação superior a distância no Brasil está ligado ao número de alunos matriculados em cada um dos grandes agrupamentos, indicados como de relacionamento ‘virtual’ e de relacionamento ‘presencial’.

A movimentação de instituições de ensino superior em direção ao modelo de educação a distância via satélite ocorre no início da década de 2000. O uso de transmissões através de redes de televisão para distribuir programas de apoio à qualificação de professores em atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é corrente no Brasil desde as últimas décadas do século XX. Desde a década de 1970 que a TV Cultura (Fundação Padre Anchieta, de São Paulo) e a TV Educativa (TVE - Fundação Roquete Pinto, do Rio de Janeiro) mantêm programas com estas características. Nos anos de 1990 o programa Salto para o Futuro, gerado pela TVE, passou a ter recepção na quase totalidade das escolas públicas do país com o uso de antenas parabólicas instaladas nestas unidades para captar o sinal a TVE e da TV Escola, distribuídos a todo o país por satélites estacionários de telecomunicação. Entre 1996 e 1999 o Laboratório de Ensino a Distância (LED) da Universidade Federal de Santa Catarina desenvolveu estratégias para utilização de transmissões via satélite para difundir programas de capacitação de docentes das redes estaduais e municipais de Educação Básica em cursos a distância voltados à gestão escolar, práticas de ensino e educação ambiental, por exemplo. A transmissão era unidirecional com o envio de áudio e vídeo às escolas. E estas podiam interagir com o estúdio central com perguntas enviadas por fax, telefone ou e-mail. A possibilidade de se ter um sinal de televisão com distribuição simultânea e ao vivo para todo o país reunia características de escala de atendimento de uma clientela que se podia contar aos milhares, possibilitando uma alta economicidade nestes cursos realizados. O LED desenvolveu no mesmo período estratégias de gerenciamento tecnológico e pedagógico para

ofertar cursos com a transmissão de aulas ao vivo distribuídas por sistema de videoconferência. Ao invés de um sinal unidirecional e para todo o país, a videoconferência possibilitava a comunicação bidirecional, com interação em áudio, vídeo e dados entre diferentes pontos conectados à estação central. O custo de operação do sistema de videoconferência na década de 1990 tornava a tecnologia proibitiva para uma difusão em larga escala, e o uso ficou restrito a parcerias corporativas entre empresas privadas, governos e instituições de ensino com a UFSC.

Os cursos criados e ofertados pelo LED, via sistema de televisão por satélite ou por videoconferência, limitaram-se à oferta de programas de pós-graduação, em nível de especialização e de mestrado, e a cursos de capacitação. Não eram programas de graduação a distância. Os levantamentos estatísticos realizados pelo Ministério da Educação, porém, apontavam para um contingente de quase um milhão de professores que estavam atuando na Educação Básica brasileira e que não contavam com a habilitação profissional mínima requerida. Havia que se ofertar cursos de licenciatura para estes profissionais. O uso da educação a distância via satélite poderia, portanto, ser uma estratégia para se alcançar rapidamente a todo o território nacional.

Os primeiros cursos superiores a distância ofertados com o uso de distribuição de sinal de televisão via satélite aconteceram no início dos anos 2000 nos estados de São Paulo e do Tocantins. Em São Paulo a Secretaria Estadual da Educação criou o Programa de Educação Continuada, que utilizava aulas ao vivo e por teleconferência para chegar a todo o Estado, aulas ao vivo e por sistema de videoconferência para se chegar a pólos regionais determinados, um ambiente virtual de aprendizagem para dar suporte tutorial aos alunos pela internet, e também encontros presenciais. Os alunos tinham apoio tutorial remoto e presencial oferecido por professores. No estado do Tocantins o governo estadual patrocinou a oferta de um curso Normal Superior para titular professores leigos que já atuavam no Ensino Fundamental naquele Estado. O curso foi criado pela Universidade do Tocantins (Unitins), e teve a sua parte tecnológica de transmissões via satélite operacionalizada pela empresa Educon, originária do estado do Paraná. Os alunos participavam do curso em salas criadas com esta finalidade nos municípios do interior do estado. Cada sala era dotada de um aparelho receptor de TV conectado a uma antena parabólica. Em cada sala de recepção um professor tutor da própria comunidade orientava os alunos nas atividades de aprendizagem. Por combinar as tecnologias da televisão e da distribuição de sinal por satélite com sistemas de

recepção organizados para um grupo ‘presencial’ de alunos, e que neste mesmo espaço recebia orientação tutorial ou aulas complementares, os sistemas com estas características passaram a ser conhecidos como ‘ensino telepresencial’, ‘ensino presencial conectado’, ou mesmo ensino ‘semipresencial’.

Na esteira destas duas experiências pioneiras dos estados de São Paulo e do Tocantins no uso de satélites para ofertar cursos superiores a distância, um rol de instituições de ensino superior privado desencadeou, entre 2001 e 2006, um movimento de oferta de novos cursos superiores a distância combinando o uso de satélites para distribuir o sinal a todo o país e um modelo de franquias para substabelecer representações comerciais destas instituições, disseminando a criação de tele-salas em todo o país. A Universidade do Norte do Paraná (Unopar), por exemplo, que lançou o primeiro curso via satélite no ano de 2001 alcançou em junho de 2006 a marca de mais de 300 franquias, com 700 tele-salas instaladas, e mais de 80 mil alunos matriculados nos cursos superiores a distância¹⁰.

A Universidade para o Desenvolvimento da Região e do Estado do Pantanal (UNIDERP), iniciou as atividades de educação a distância por satélite em 2003, e adotou um convênio geral com escolas adventistas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio atuantes no interior do país, propiciando a uma expansão acelerada de franquias. A empresa Educon, a partir da experiência de gestão tecnológica desenvolvida no estado do Tocantins, estendeu para outras Unidades da Federação e para outras universidades o modelo de parceria desenvolvido com a Unitins, criando um sistema de franquias de ensino a distância telepresencial. No estado da Bahia o grupo FTC adotou o modelo de ensino telepresencial e firmou parcerias com prefeituras de municípios do interior do estado, para oferecer cursos superiores para professores das redes municipais de ensino, com um crescimento acelerado no número de matrículas.

O consultor Ryon Braga discute que o movimento em direção ao uso de satélites pode se configurar como um fenômeno semelhante ao da ‘bolha da internet’. Para ele, o foco destes projetos na clientela dos professores das redes municipais e estaduais de ensino é de prazo determinado, pois é uma clientela que não se renova numa velocidade que permita aos grupos educacionais que investiram na educação telepresencial manter a renovação no alto número

¹⁰ Dado estatístico a partir de conferência apresentada pela reitoria da UNOPAR no Seminário Reimagine – CM Consultores. São Paulo, Hotel Meliá Mofarrej, em junho de 2006.

de alunos que o sistema demanda para se tornar rentável. E o modelo de franquias terá um ciclo curto para os pequenos e médios municípios. Uma vez que para ser rentável uma franquia precisa ter centenas de alunos matriculados simultaneamente, e que o fenômeno de matrículas em profusão que ocorre no início das operações de um modelo de preço baixo, e reduz-se a seguir pela simples inexistência de clientela de reposição na mesma escala. Ele prevê que ao final da década de 2000 o Ministério da Educação estará às voltas com processos de fechamento de franquias antes mesmo da conclusão de primeiras turmas em cursos de graduação com quatro anos de duração (informação verbal)¹¹.

No final da década de 1990, quando o investimento em empresas ‘pontocom’ aparentava-se como irresistível, Vassalo (2000, p. 174), escreveu que “não sei exatamente quando e como, mas estou certo que um dia a bolha de euforia que envolve os negócios pontocom vai estourar”. Um fenômeno semelhante pode estar a ocorrer com a ‘bolha’ da educação a distância via satélite.

¹¹ Depoimento pessoal do consultor Ryon Braga ao autor deste trabalho.

5 A EAD NA PERSPECTIVA DE UM ESTUDO DE RS

O entendimento dos pressupostos e do desenvolvimento da teoria das representações sociais é de que o estudo de uma determinada representação social requer, para a sua identificação e análise, as devidas caracterizações dos grupos pesquisados e do objeto de análise estabelecido, e de um levantamento de contextualizações tanto dos grupos e do perfil de seus componentes como acerca das dimensões do objeto. O conjunto de informações e os resultados apurados nas pesquisas é que vão permitir análises contextualizadas e em profundidade.

Oliveira (2000), ao relatar um estudo de representações sociais na área de saúde pública, destacou a necessidade de se buscar conhecer os diversos elementos que, integrando uma representação social, permitem ao indivíduo uma integração das características do objeto e das experiências anteriores do indivíduo e das normas do seu grupo:

Toda representação é caracterizada por uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas o é também de um indivíduo. Essa representação possibilita a reestruturação da realidade de modo a permitir uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do indivíduo e do sistema de atitudes e de normas do seu grupo social. Deve-se reconhecer, nessa abordagem das representações, uma certa visão funcional do mundo uma vez que permitiria, ao indivíduo e ao grupo, dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu sistema de referências, portanto adaptar-se ao mesmo e assumir posições. (OLIVEIRA, 2000, p. 57).

Para a compreensão e a caracterização do objeto de estudo ‘educação a distância’ é preciso considerar a contextualização da modalidade da educação a distância no país desde o início do século XX. O objeto ‘educação a distância’ tem uma dimensão moderna e contemporânea no Brasil, mas encontra as suas origens enquanto modalidade num campo de objetos equivalentes e culturalmente construídos ao longo da história recente da educação brasileira. Em cento e dois anos de história de educação a distância no Brasil, desde o registro da oferta dos primeiros cursos - no ano de 1904, e até 2006, a modalidade pode, como já registrado, ser demarcada em ciclos distintos de acordo com as tecnologias utilizadas, pelo perfil de instituições ofertantes, pela natureza de produtos desenvolvidos, ou, ainda, pelo

atendimento de diferentes públicos-alvo neste período, o que poderia permitir a pesquisa acerca das representações sociais em diferentes grupos.

Os modelos anteriores, desenvolvidos para a educação aberta de iniciação profissional pelo ensino por correspondência, e os desenvolvidos para a educação supletiva por tele-educação, contudo, permaneceram em coexistência com os cenários que surgiram na década de 1990, trazendo como fato adicional a possibilidade de se investigar simultaneamente representações sociais no ensino superior a distância e em diferentes grupos envolvidos com educação a distância de iniciação profissional aberta ou em processos supletivos à escolarização formal, e em diferentes utilizações de suportes técnicos como a televisão, os materiais impressos, a internet e a televisão. (VIANNEY, 2003).

O cenário atual, portanto, ao comportar a análise dos fatores presentes diante de opções em determinados cursos e carreiras para que os candidatos escolham entre tornarem-se alunos presenciais ou alunos a distância, traz oportunidades para estudo de que representações sociais estariam presentes em diferentes grupos e que formalizaram distintas opções. É possível investigar valores relacionados com as distintas modalidades educativas, verificar crenças constituídas no senso comum e, ainda, a interveniência destas entre os fatores de decisão para se tentar decodificar como os indivíduos atuaram ou decidiram diante de situações do cotidiano e em consideração às representações sociais construídas em seus respectivos grupos. Entre as questões investigadas, portanto, a busca para se tentar captar e compreender as representações sociais que levaram a diferentes decisões, considerando-se a possibilidade de se trabalhar com grupos que aderiram à educação superior pela modalidade da EAD, e, com a mesma investigação, trabalhar com grupos que adotaram a decisão pela educação superior na modalidade do ensino presencial.

Desta forma foi possível estabelecer o estudo das representações sociais da educação superior a distância em distintos grupos considerando também como fonte de pesquisa para a investigação a dimensão da informação que foi disponibilizada pela mídia nos aspectos institucionais e publicitários junto a estes grupos. Buscar a apropriação destas informações pelo senso comum, e a dimensão da atitude tomada. A mídia, com seus informes, traz o conjunto de informações, debates, fatos e eventos que vão constituindo os espaços para a formação de sistemas de interpretação utilizados para mediar e regular as relações com o mundo e com os outros, como um conhecimento leigo e compartilhado (JODELET, 1989), na

forma de representações sociais. Uma análise baseada na teoria das representações sociais, portanto, requer não apenas o substrato fornecido pelo levantamento dos dados e pelo processamento das informações, mas um conhecimento acerca do contexto amplo dos entrevistados e da temática. Para Arruda (2002), ao se trabalhar com a teoria das representações sociais não se pode “prescindir de levar em conta a cultura (ou as culturas – na sociedade, nos grupos, nas instituições) e a história, uma vez que a matéria prima com a qual trabalha é constitutiva e constituída por estas.”

No levantamento das fontes de informação que foram colocadas ao público, e a partir das quais podem se construir as apropriações que formam o substrato para a emergência das representações sociais da educação superior a distância no Brasil, foi preciso considerar ao menos duas fontes emissoras distintas, e que podem ser consideradas na contextualização das representações sociais da educação a distância, objeto deste estudo:

- A comunicação governamental, com as questões afeitas à legislação específica (Leis, Decretos, Portarias, Regulamentos, etc.) que normatizam a educação superior a distância e originadas do Ministério da Educação, atos complementares ou congêneres à legislação nacional; e,
- A produção científica relacionada à educação a distância no Brasil, em especial ao estudo do ensino superior a distância.

A pesquisa acerca das fontes de informação consta, assim, de uma parte descritiva, com a coleta dos documentos e atos listados anteriormente como pertinentes, e de uma análise teórica para o estudo da contextualização das representações sociais da educação a distância nos grupos a serem investigados. Vergès (2005, p. 484) considera que “em toda representação social o contexto e a prática são fatores essenciais.” No conjunto das informações disponibilizadas e apresentadas por estas duas fontes emissoras estão elementos que, em tese, poderiam ter sido apropriados de forma particular por diferentes grupos na sociedade e, em especial, nos grupos-sujeitos da investigação deste trabalho, criando assim as condições para que se construíssem as suas próprias representações sociais. Franco (2004) destaca a importância da mediação de mensagens para se construir, na linguagem própria de agrupamentos, as representações sociais:

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso

de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Estas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. (FRANCO, 2004, p.170).

O destaque dado por Franco ao caráter simbólico das representações sociais está presente também em Doise (2001, p. 193), que ressalta a importância deste caráter no relacionamento interpessoal e grupal:

As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. Por exemplo: opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes. De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.

A contextualidade das representações sociais a partir das considerações das comunicações apresentadas à sociedade ou a determinados grupos não significa, porém, a construção de uma historicidade determinante, que teria como consequência uma padronização ou homogeneização das representações sociais de um determinado grupo social. As apropriações, ainda que compartilhadas no grupo, têm peculiaridades pessoais e o seu processo de construção não se encaixa nos modelos behavioristas do paradigma estímulo-resposta (S-R), e sim estão próximas à compreensibilidade da natureza humana numa “cognição ativa do ambiente, tributária de fatores individuais e sociais” que “recebem um papel criador no processo de elaboração da conduta.” (JODELET, 2001, p. 24). Assim, ao contrário da formulação S-R, o entendimento da estruturação das representações sociais apontado por Jodelet considera o sujeito (O) presente e interferindo antes do estímulo, com seu repertório prévio, e após o mesmo, na interpretação e reelaboração para a preparação da resposta, numa formulação O-S-O-R. Guareschi (2000, p. 38) afirma que a teoria e os estudos das representações sociais superam o mito do *sujeito puro* e do *objeto puro*. As representações sociais são um conceito e um fenômeno que pertencem ao intersubjetivo. O texto seminal de Moscovici (1976) antecipava a formulação elaborada por Guareschi ao pontuar que para se falar de representações sociais é preciso partir de premissas:

Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte *dado* entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. [...] Assim, quando se exprime sua opinião sobre um objeto, somos levados a supor que ele já se representou algo desse objeto, que o estímulo e a resposta se formam em conjunto. (MOSCOVICI, 1976, p. 48).

Portanto, as representações sociais ‘representam’ não só o objeto, mas também o sujeito que as representa. Sá (1996) apresenta uma formulação explicativa acerca de como, na funcionalidade e na estruturação das representações sociais, ocorrem integrações do sujeito com o social em processos de pertencimento, tendo como base para este o partilhamento de uma determinada representação social sobre um objeto definido. Para Sá (1996, p. 33), a representação social é

[...] uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico [se se focalizam os processos cognitivos] ou psicodinâmico [se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.], mas também social ou coletivo, na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito. Além disso, enquanto uma forma de saber, a representação se apresenta como uma modelização do objeto, que pode ser apreendida em diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais.

Os aspectos institucionais, com a ‘legalização’ da modalidade quando da publicação da LDB, que no Artigo 80 estabelece serem equivalentes e não distinguíveis os diplomas alcançados quer pela educação presencial quer pela educação a distância, são colocados a público pelo Ministério da Educação (MEC). Desde 1996 o MEC tem em funcionamento uma Secretaria de Educação a Distância (SEED). Este órgão atua internamente para estruturar programas para a disseminação de conhecimentos e de competências para a educação a distância. Em conjunto com a Secretaria de Ensino Superior (SESU), do mesmo ministério, criam diretrizes e normativas para regular a atividade de institutos, faculdades, centros universitários e de universidades na oferta de cursos superiores a distância (ALVES, 2005). A dimensão da comunicação institucional pode ser trabalhada em três demarcações temporais que trazem diferenciações quanto à atuação do Ministério da Educação.

De 1996 a 2000 as principais ações do MEC em relação à implementação da educação superior a distância foram a criação de normas para regular a educação superior a distância e de programas para formar e disseminar competências acadêmicas e administrativas para implementar e gerir programas educacionais pela modalidade a distância. (VIANNEY, 2003). De 2000 a 2004, com a criação e implementação de instrumentos para se orientar os trabalhos de comissões verificadoras de especialistas selecionados pelo Ministério da Educação para proceder à análise de projetos e visitas *in loco* em instituições visando à autorização, acompanhamento e avaliação de programas de educação a distância criados por iniciativa própria de instituições de ensino superior. Desde 2004, com uma atuação do MEC no sentido de criar políticas de indução para que as instituições de ensino superior atuassem com maior velocidade na implantação de programas próprios, e, desde o ano de 2005, atuando o próprio MEC como agente coordenador para a criação e oferta de novos programas de educação superior a distância por universidades públicas e comunitárias¹².

A consideração da comunicação governamental e da produção acadêmica acerca do tema da educação superior a distância podem, portanto, ser analisadas como fatores de contextualização quando da análise das representações sociais da educação a distância encontradas nos grupos a serem estudados. É possível discutir, por exemplo, se emergem nas representações sociais que fazem os grupos aspectos da comunicação favoráveis ou desfavoráveis à educação superior a distância sob os quesitos da legalidade na oferta de cursos superiores e na validade ou não de diplomas conferidos; acerca da especificidade logística da modalidade, considerando os aspectos de dificuldades ou facilidades de acesso e de manejo técnico decorrentes dos recursos tecnológicos utilizados; da especificidade metodológica da modalidade, considerando as diferentes formas de relacionamento e de interação aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-alunos no processo de aprendizagem a distância; e também de quadros comparativos em preços, quantidade de cursos oferecidos, entre outros indicadores. Jodelet (2001, p. 30) destaca que “a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”.

Moscovici (2001, p. 61) enfatiza que “A revolução provocada pelos meios de comunicação de massa e a difusão dos saberes científicos e técnicos transformam os modos

¹² Entre 2004 e 2006 o Ministério da Educação publicou três editais para o financiamento de projetos de universidades públicas para subsidiar a criação e a oferta de cursos superiores a distância.

de pensamento e criam conteúdos novos.” A importância do estudo da mídia não está nos registros em si, mas na decorrência destes quando da apropriação dos mesmos e na utilização que deles se faz nas relações interpessoais ou grupais, como aponta Camargo (2003, p. 131):

Os meios técnicos de comunicação social – como fontes de informações, produzem uma forma particular de mediação social, que chamamos de ‘mediatização’ (uma mediação de segunda ordem). Para que tenha algum efeito, esta mediatização precisa da mediação produzida pelo contato direto entre as pessoas nos grupos sociais. A circulação do conhecimento pressupõe informações oriundas de destes dois tipos de fonte [aquela oriunda da mediação direta das relações interpessoais ou grupais, e aquela proveniente da mediatização dos canais técnicos de informação].

A simples coleta de dados, a sistematização e a análise do conjunto de informações disponibilizadas pela comunicação oficial do Ministério da Educação e pela produção acadêmica não são condições suficientes para se chegar às representações sociais. São apenas elementos de comunicação disponibilizados ao público. O conhecimento dos mesmos significa apenas instrumental para analisar se ocorreram apropriações particulares dos mesmos em determinados grupos, constituindo-se, nesta apreensão, em representações sociais naquelas comunidades. Nascimento-Schulze (1999), referencia Moscovici a respeito de que nem toda a comunicação é percebida e apreendida:

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda a sociedade [...] mas nem todas as palavras que constituem esse estoque podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus. (MOSCOVICI, 1985, p. 38-39).

No caso específico de um estudo acerca das representações sociais da educação a distância há que se considerar ser esta modalidade educacional uma emergência da era moderna: os meios técnicos utilizados para se promover e operar esta modalidade são os da comunicação de massa. Adequa-se, portanto, objeto da educação a distância para um estudo de representações sociais, uma vez serem estas “formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana.” (SÁ, 1996, p. 99). É com o uso de instrumentos e meios tecnológicos contemporâneos que se opera a modalidade e que se propagam informações sobre ela. Materiais impressos, televisão, internet, videoconferência, sistemas de telefonia e outras mídias de armazenagem e de comunicação que se fazem chegar à sociedade as informações e que se fazem chegar aos estudantes os

conteúdos e as atividades de aprendizagem. É por meio destas mesmas tecnologias que se estabelecem os relacionamentos entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Esta característica ‘moderna’, no sentido do uso dos meios de comunicação criados pela tecnologia dos últimos cinco séculos ser uma condição intrínseca à educação a distância e à implementação desta modalidade no Brasil, pode ser observada nas definições estabelecidas sobre educação a distância pelo Governo Federal nos Decretos Presidenciais que regulamentaram o Artigo 80 da LDB de 1996, e nas definições constantes nas publicações recentes sobre esta área, como se observa a seguir:

1. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Decreto 2.494/1998). (BRASIL, 2006f).
2. Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto 5.622/2005, e que substituiu o Decreto 2.494/1998). (BRASIL, 2006g).
3. A educação a distância é, pois, uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição da sociedade. (PRETTI, 1996, p.4).
4. [...] uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo no todo ou em parte o encontro pessoal do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente. (LOBO NETO, 1994, p. 3).
5. O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional [multidirecional], que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunto de recursos didáticos e com apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam nestes uma aprendizagem independente [cooperativo]. (ARETIO, 2001, p. 39).

Como se observa nas definições apresentadas, o uso de diferentes suportes técnicos para a informação, de meios de comunicação para realizar o contato entre professores e alunos, e mesmo de expressões como modalidade típica da era industrial e tecnológica, caracterizam, portanto, a EAD como a que descreve e analisa neste estudo como um produto da Era

Moderna. Em sistematizações de conceitos acerca da educação a distância feitas por Torres (2005), a pesquisadora constatou a permanência da referência ao uso de meios de comunicação como uma constante nas definições da educação a distância. Otto Peters (2001) listou os tópicos básicos que caracterizam a educação a distância, onde também é possível perceber a modalidade como um fenômeno da era moderna, aliando educação por auto-aprendizagem e meios de comunicação de massa. Ou seja, além do uso dos meios técnicos, traz a educação a distância um componente de autonomia do aprendente, fenômeno não da tecnologia da era moderna, mas decorrente da filosofia e teologias de que se desenvolveram na era moderna. Os tópicos destacados por Peters (2001, p. 30, 32 e 331) para caracterizar a educação a distância são os seguintes:

- Aprender por meio de leitura de material impresso;
- Aprender através de estudo próprio dirigido;
- Aprender por meio de trabalho científico autônomo;
- Aprender por meio de comunicação pessoal;
- Aprender com a ajuda de meios auditivos e audiovisuais;
- Aprender com auxílio de computador pessoal; e,
- Aprender com auxílio dos recursos da internet.

6 A EAD ENQUANTO FENÔMENO DA ERA MODERNA

Um dos eixos de discussão que podem estar refletidos nas apropriações que servem de base para configurar os elementos das representações sociais da EAD pode, portanto, ser o das características de esta modalidade ser um estilo de ensino-aprendizagem vinculado ao uso de meios técnicos de comunicação de massa. E, como exposto, ao se verificar o uso destes meios técnicos de comunicação enquanto um requisito, enquanto uma constante nas definições da educação a distância, pode-se, portanto, vincular a modalidade como uma emergência da era moderna.

Quando, ao final da Idade Média o viver dos humanos no Ocidente passou a orientar o foco para a razão, estabelecendo a dúvida como premissa para a investigação, o método como procedimento para se buscar uma possível confirmação, e, entendida esta confirmação vigente apenas enquanto temporal e passível de superação por um novo ciclo virtuoso como o que a originou, teve também início o processo moderno de criação dos meios técnicos de comunicação de massa contidos nos enunciados legais da educação a distância no Brasil e nas diversas definições apresentadas.

Ao invés de se fixar em um marco único para o estabelecimento da Era Moderna, é possível relacionar descobertas científicas, inovações tecnológicas, novas correntes da filosofia política ou religiosa que compõem, no conjunto, as múltiplas faces que separa a Idade Média da Era Moderna. É possível construir estes liames com uma sucessão de datas com eventos e personagens a eles associados nos séculos XV, XVI, e XVII.

- 1.451 com a prensa de Gutenberg (1400-1468) já em funcionamento, e com a primeira edição da Bíblia em 1.454;
- 1.492 com a chegada de Cristóvão Colombo à América (1451-1506);
- 1.498 com a descoberta do caminho para as Índias pelo navegador português Vasco da Gama (1.469 – 1.524);
- 1.517 com as 95 teses de Martinho Lutero (1483-1546) a propor uma nova interpretação da Bíblia e em dissidência ao catolicismo por não concordar com a salvação da alma pela compra de indulgências vendidas pela Igreja Católica;

- 1.530, com Nicolau Copérnico (1473-1543) formulando a hipótese e cálculos apresentados em 1540 que retiravam o planeta Terra da condição de centro do universo, e o colocando a girar ao redor do Sol;
- 1.573 com a publicação de *De Nova et Nullius Aevi Memoria Prius Visa Stella* (Sobre a Nova e Previamente Nunca Vista Estrela), por Tycho Brahe (1546-1601), comprovando a imprecisão do modelo ptolomaico acerca das calotas celestiais. Em 1588 Brahe publica *Mundi Aetherei Recentioribus Phaenomenis* (Sobre o Novo Fenômeno no Mundo Etéreo), avançando em relação documento anterior e demonstrando que as calotas celestiais (esferas cristalinas) não existiam;
- 1.600, com o filósofo Giordano Bruno (1.548 – 1.600) sendo queimado vivo pela fogueira da Inquisição da Igreja Católica. Bruno percorreu a Europa ao final do século XV apregoando por um Estado laico, pelo fim das guerras religiosas entre católicos, protestantes e islamitas, pela liberdade de pesquisa científica e defendendo a tese copernicana de que a Terra é que girava ao redor do Sol, e, ainda, de que a natureza primava por uma unicidade entre os componentes da matéria e a energia que animava a vida. Preso, julgado e condenado como herege pelos tribunais da Santa Inquisição, foi queimado vivo na Praça Campo de Fiori, em 17 de fevereiro de 1.600;
- 1.604 com os cálculos acerca da mecânica celestial feitos por Johannes Keppler (1571-1630), que colocou em fórmulas matemáticas a hipótese heliocêntrica de Copérnico e fez os cálculos que explicavam as posições dos astros anotadas por Brahe. Keppler publica os resultados desta descoberta em 1609. Até 1.619 publica obras em série definindo as órbitas dos planetas ao redor do Sol. A Igreja Católica coloca livros de Keppler no *index* das obras proibidas em 1.617;
- 1.610 com Galileu Galilei (1564-1642), que reuniu as contribuições de Copérnico, Brahe, Keppler e a pregação de Bruno e, no início do século XVII, aperfeiçoou o telescópio e provou por observação as evoluções das órbitas das luas de Júpiter a quebrar as calotas de cristal que até então sustentavam a ordem ptolomaica. Galileu reúne e divulga evidências de confirmação da teoria heliocêntrica de Copérnico, e recebe censura da Igreja Católica em 1.616. Em 1.632 a Igreja autoriza Galileu a publicar *Dialogo di Galileo Galilei Linceo, dove ne i congressi di quattro giornate si discorre sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano* (Diálogo dos Dois Mundos), que deveria ser apenas um estudo filosófico acerca dos dois modelos astronômicos então discutidos. Mas a obra de Galileu reúne, na verdade, a

comprovação do movimento da Terra ao redor do Sol. Galileu é mais uma vez censurado pela Igreja. É preso e obrigado a abjurar as suas idéias.¹³

- 1.620, na Inglaterra, com a publicação da obra *Novum Organum* (Novo Método), e em 1.623 da obra *De dignitate et augmentis scientiarum* (Sobre a dignificação e os progressos da ciência), por Francis Bacon, que propõe uma filosofia aplicada para as ciências a partir de uma metodologia indutiva e com critérios de observação e de experimentação;
- 1.656, com a publicação da obra *Didática Magna*, por Jan Amos Komensky (1.592 – 1.670), em que se apresentaram as primeiras sistematizações por um sistema educacional que atendesse desde a criança e até à vida adulta, com fases específicas de formação. Komensky, natural da Moravia, teve o sobrenome latinizado para Comênius, e defendia a emancipação do homem diante da política e da religião através da educação, e defendia que o importante é ensinar a aprender;
- 1.690, com a publicação na Inglaterra de *Ensaio Sobre o Conhecimento Humano*, por John Locke (1.632 – 1.704), defendendo o empiricismo, com o conhecimento a partir da aprendizagem e da experiência, em oposição a teorias acerca de idéias inatas;

A estes eventos e personagens dos séculos XV, XVI e XVII, um século e meio adiante se consolidava na Europa e na América a ordem laica para a gestão do Estado e por determinação dos cidadãos na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França. Na França, já no século XIX, os miasmas da Peste foram banidos não pela magia, mas pela microbiologia de Pasteur (1822-1895). Ao longo deste percurso as explicações então pétreas dos textos sagrados para os fenômenos da natureza foram encontrando cada vez mais contraposições com as explicações técnicas decorrentes da produção científica e da propagação destas pelos meios de comunicação, a partir dos quais as populações puderam ao seu modo apropriar-se recriando em suas representações sociais o conhecimento científico.

¹³ Galileu Galilei consolida a trajetória desencadeada por Nicolau Copérnico com uma série de experiências de observação celestial com uso de telescópios que ele mesmo aperfeiçoou, a partir de modelos que chegaram à Itália vindos da Holanda, concebidos inicialmente para uso como apoio à navegação. Entre 1610 e 1632 Galilei realiza experiências e produz compêndios sobre ótica, mecânica e astronomia, convergindo para a explicação do movimento da Terra ao redor do Sol. Sofre censura pela Igreja Católica, que o submete a processos inquisitórios e a um voto de silêncio sobre suas descobertas em troca de não ser queimado vivo como herege. Em sua penúltima obra, “Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo: ptolomaico e copernicano”, deixa subentendida a supremacia da teoria heliocêntrica, sobre a qual estava impedido de se manifestar. A sua última frase no leito de morte foi *Eppur si muove*, reafirmando de que apesar da censura da Igreja, a Terra é que se movia ao redor do Sol. Galileu Galilei foi reabilitado pela Igreja Católica somente ao final do século XX, pelo Papa João Paulo II.

A Era Moderna, tem, para muitos, a sua demarcação não com a sistematização metodológica e a produção de descobertas decorrentes do cientificismo, mas produção científica a partir do ritual de formulação de hipóteses, de verificação por demonstrações matemáticas e evidências observáveis experimentalmente e passíveis de refutação a posteriori por novas descobertas. Mas, que, por outra vertente, a era moderna instaura-se com a filosofia política do iluminismo no século XVIII (WOOD, 1997), tendo como *locus* a França; como *moto* a produção intelectual dos enciclopedistas enquanto formuladores; como fato as ações daqueles atores que desencadearam a Revolução Francesa; como bordão o trinômio igualdade, liberdade e fraternidade, como documento símbolo a declaração dos direitos do homem; e, como seminal histórico a precedência para a criação dos Estados Nação que se consolidariam no século XIX, consagrando assim o secularismo, com a separação efetiva entre Igreja e Estado. Com esta matriz francesa, portando, estaria demarcada a era moderna.

No mesmo termo histórico, importa registrar a independência da América do Norte como elemento de destaque funcional, não ideológico, por ter consolidado já em 1776, treze anos antes da Revolução Francesa, o secularismo, a democracia, a não-eticidade, os direitos e liberdades individuais e a razão como elementos fundantes no panfleto “Senso Comum”, escrito por Thomas Paine. Já, para outros, a instauração da era moderna ocorre de maneira antecipada no século XVII, na Inglaterra, com “o desenvolvimento da propriedade, a ética – e, verdadeiramente, a ciência” (WOOD, 1998, p. 13), com as contribuições científicas e metodológicas de Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704) e de Isaac Newton (1643-1727). E, na mesma Inglaterra, com um século de antecedência, lançadas já as sementes com reformas do Estado iniciadas no século XVI com uma progressiva laicização do governo e controle parlamentar por sobre a monarquia, tornando esta nobiliárquica. (BURKE, 1982).

No entanto, para Max Weber (1967), é ainda mais cedo, no mesmo século XVI, em 1517 com o início do movimento que levaria à Reforma Protestante, a partir de Martinho Lutero com a proposição da leitura direta da Bíblia ao invés da mediação pelos sacerdotes para que cada cristão encontrasse o seu caminho de salvação, é que se lançam os fundamentos motores para a grande transformação liberal no ocidente em um longo processo de racionalização conduzindo a formas organizacionais modernas, libertando a humanidade de coerções tradicionais, mas, em contrapartida, instaurando uma nova burocracia se traduz em diferente forma de opressão. (WEBER, 1967).

Para Joseph Campbell (1997) a instauração da era Moderna é ainda anterior, e tem como data de emergência o final do século XV. Em 1451 Johan Gutenberg traz à cena a tecnologia que permite a impressão em sistema de prelo, com a composição por tipos. A Europa, em reação à tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453, consegue em 1492 circunavegar a África para chegar por mar às mercadorias da Índia, no mesmo ano em que Cristóvão Colombo chega à América. As cartas de navegação constataavam a forma esférica do planeta. Segundo Campbell, o ano de 1492 marca

[...] o começo do fim da autoridade dos velhos sistemas mitológicos pelos quais a vida dos homens tinha sido sustentada e inspirada desde tempos imemoriais. Logo após a memorável viagem de Colombo, Magalhães circunavegou o globo. Pouco antes, Vasco da Gama navegara ao redor da África até à Índia. A Terra estava começando a ser sistematicamente explorada e as velhas geografias, simbólicas e mitológicas, desacreditadas. [...] Cinquenta anos depois da primeira viagem, Copérnico publicou o seu trabalho sobre o universo heliocêntrico (1543); e cerca de sessenta anos depois, o pequeno telescópio de Galileu trouxe uma confirmação palpável a esta visão de Copérnico. (CAMPBELL, 1997, p.13).

Armstrong (2005) identifica que foi no século XVI “que os povos da Europa e mais tarde do que se tornariam os dos Estados Unidos da América começaram a criar uma civilização sem precedentes na história mundial”, e que, estruturada a partir do *logos*, do pensamento científico, se espalharia por todo o globo nos séculos XIX e XX. Esta modernidade, para Armstrong, teve como um dos resultados mais significativos “a morte da mitologia.” (ARMSTRONG, 2005, p. 101). Segundo ela “Um otimismo renovado impregnava o Ocidente. As pessoas sentiam que controlavam mais o ambiente. Não havia mais leis sagradas imutáveis. Graças às descobertas científicas era possível manipular a natureza e melhorar a vida.” (ARMSTRONG, 2005, p. 103). “As pessoas precisavam escolher entre a mitologia e a ciência racional, sem que pudesse haver meio-termo.” (ARMSTRONG, 2005, p. 111). A origem da era moderna não estaria nas tecnologias de Gutenberg que viabilizaram a comunicação de massa no século XV, ou no pensamento científico dos séculos XVI e seguintes, mas, sim, na ruptura original proposta por Martinho Lutero, que em

[...] sua reforma do cristianismo mostrava quanto o espírito moderno em ascensão se antagonizava com a consciência mítica. Na religião pré-moderna a semelhança era vivenciada como identidade, de forma que o símbolo se unia à realidade representada. [...] A leitura silenciosa e solitária [da Bíblia] substituiu a recitação litúrgica. As pessoas agora podiam conhecer a Bíblia em detalhe e formar sua própria opinião, mas agora ela já não era mais lida num contexto ritual, o que facilitava uma abordagem secular que privilegiava a informação factual, como em qualquer outro texto moderno. (ARMSTRONG, 2005, p. 104-105).

Importa destacar para a compreensão da educação a distância enquanto fenômeno moderno e vinculado à comunicação que, no intercurso do final do século XV revolucionou-se a comunicação humana com o surgimento da imprensa de Gutenberg, a primeira mídia de características modernas: massificável pela reprodutibilidade; de alta usabilidade pela portabilidade intrínseca ao livro; de grande penetração pelo baixo custo permitido pela produção em escala; e com alto poder de difusão pela perenidade do seu produto, permitindo assim o compartilhar de um mesmo exemplar por um sem número de indivíduos ao longo do tempo. Pelo fato de o livro se tornado prático, portátil, durável e barato a partir de 1451, Bertold Brecht louvou a Gutenberg como aquele que tornou possível de se escrever e publicar na língua dos peixeiros, a que todos compreendiam, considerando uma revolução a comunicação de massa para além dos idiomas das cortes e dos mosteiros, fazendo do livro um poderoso instrumento de mediação. (BRECHT, 1986).

Ao se ter a EAD como um fato moderno, ligado à ciência, à técnica, aos movimentos de emancipação nos processos de aprendizagem, por característica ser um processo de comunicação aplicado à educação, e de apresentar enquanto uma alternativa, uma opção, a mesma se constitui enquanto objeto pertinente para se proceder ao estudo das representações sociais que sobre ela se formam em determinados grupos sociais. É ainda possível acoplar uma outra característica ‘moderna’ à educação a distância. Esta modalidade da educação não se estruturou a partir de aulas dadas em classes presenciais, com a co-presença de alunos e de professores, com estes últimos a exercer a exposição dos conteúdos e a proceder à mediação dos mesmos para a aprendizagem pelos alunos. Ao contrário, um fundamento característico à educação a distância em sua origem é o contato direto e próprio do aluno com os conteúdos de referência e com as atividades de aprendizagem que pode desenvolver para se chegar à apropriação do conhecimento pretendido. É possível, portanto, alinhar uma similaridade entre a metodologia da apropriação direta do aluno a partir dos conteúdos e atividades de aprendizagem com as propostas de autonomia e de aprendizagem pelo uso de métodos educacionais, como se percebe na longa trajetória da Era Moderna, como no percurso de fé apregoado por Lutero no século XV, pelo incentivo à observação e à descoberta como proposto por John Locke, Giordano Bruno e Galileu Galilei; e, principalmente pela importância de aprender a aprender, destacada por Comênius no século XVI como um requisito para uma educação emancipadora.

7 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CIBERCULTURA : UMA DISCUSSÃO ENTRE CENÁRIOS TECNOLÓGICOS E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A passagem do privado ao público e a transformação recíproca do interior em exterior são atributos da virtualização [...]. O que era externo e privado torna-se externo e público. (LEVY, 1966, p. 73).

A análise crítica sobre o uso das NTICs na educação a distância (BLIKSTEIN, 2003), e os ensaios propositivos que apontam para mudanças nesta modalidade de ensino pela incorporação das NTICs (BLOIS, 2005), têm discutido e trabalhado a emergência dos relacionamentos que podem se efetuar na ambiência da tecnologia digital disponibilizada ao final do século XX. A polaridade entre autores que formulam a análise crítica e autores com textos propositivos pelo uso intensivo das NTICs parece refletir no berço da cibercultura as discussões que marcaram a segunda metade do século XX quando da discussão das mídias de massa. Numa oposição entre gladiadores acadêmicos que Umberto Eco caracterizou as partes como apocalípticos e integrados (ECO, 1991), identificando como apocalípticos os estudiosos que aplicavam às mídias da comunicação de massa (rádio, TV e impressos) e aos produtos de entretenimento gerados pela indústria cultural que se apresentavam à coletividade pelas mídias de então uma leitura que os entendia como realizadores de um potencial de dominância por sobre a sociedade¹⁴.

Integrados, por seu turno, eram aqueles que entendiam as mídias de massa e seus produtos, respectivamente, como instrumentos e expressão das sociedades contemporâneas, compreendendo as particularidades (políticas, econômicas, religiosas, etc.) de cada uma delas, e que se refletiam nas políticas de uso dos veículos e dos produtos por elas gerados.¹⁵

¹⁴ O conceito de indústria cultural e as análises críticas à comunicação de massa têm o seu fulcro nos pensadores agrupados no Instituto de Frankfurt, na Alemanha. A obra de referência para uma apropriação desta corrente de pensamento é *Dialética do Esclarecimento*, escrita por Theodor Adorno e Max Horkheimer na metade do século XX. No último quarto do mesmo século, na França, surgem autores que tratam da espetacularização da sociedade na e pela comunicação de massa, com destaque para Jean Baudrillard e Paul Virilio.

¹⁵ Os integrados em relação à comunicação de massa grassaram com maior viço nas paragens da América do Norte, em especial nos Estados Unidos, consolidando suas posições a partir de estudos derivados das metodologias quantitativas desenvolvidas por Robert Merton para as ciências sociais. Nas duas décadas pós Segunda Guerra, pesquisaram a relação dos homens com a comunicação de massa, com foco na seletividade dos receptores em relação às mensagens, e sobre a capacidade destes em reelaborá-las ao invés de “as consumir”, entre outros, Wilbur Schram e Bernard Berelson. Duas resenhas da produção acadêmica dos integrados estão em WRIGHT, Charles. *Comunicação de Massa – Uma perspectiva sociológica*. Bloch, Rio de Janeiro, 1968, e em WOLFF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Editorial Presença, Lisboa, 1994.

Com a disseminação da telemática desde os vinte últimos anos do século XX, a cena acadêmica direciona refletores para uma intensificação teórica que polariza, por seu tempo, o uso de instrumentos de comunicação que, pelas características tecnológicas diferenciadas, vieram a permitir que, em escala, a emissão de mensagens não ocorresse da forma unidirecional que até então caracterizava os meios técnicos da comunicação de massa, onde a relação emissor-receptor estava verticalizada em sua topologia, num modelo um (emissor) para muitos (receptores).

Nesta linha propositiva em direção aos novos cenários pelo uso intensivo das NTICs na educação, autores ‘integrados’ anunciam, então, uma revolução conceitual e operativa na comunicação humana, avançando do ciberespaço para uma cibercultura, onde se reconheceriam mudanças qualitativas num “ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural”, e onde a “cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele.” (LEVY, 1999, p. 12 e 15).

O então vértice emissor da cultura de massa, direcionado para uma grande base receptora, sem possibilidades imediatas de retorno ou modificação da mensagem no fluxo inverso, característico da comunicação de massa até os anos 80 do século XX, é multiplicado nos últimos 20 anos do século XX em “n” fractais de comunicação bi e multidirecional, uma vez que entram em cena os conceitos e as tecnologias que permitem a comunicação em rede, de caráter horizontal entre emissores e receptores, e que podem se alternar continuamente nestes papéis. Uma breve reconstrução da história da tecnologia da informática e do uso dos recursos em rede que vieram permitir a comunicação bi e multidirecional aponta as etapas descritas no quadro 9.

Período	Uso	Tecnologia	Perfil do usuário
Origem Década de 1960	Militar restrito Com rede fechada	Baseada em Hardware (mainframe). Alto custo	Alta especialidade técnica. Uso para técnicos / pesquisadores
Difusão restrita Década de 1970	Administrativo estatal / Pesquisa científica, com rede controlada.	Hardware + Software (mainframe). Alto custo	Alta especialidade técnica. Uso para técnicos/ pesquisadores. Comunidades profissionais.
Disseminação Corporativa Década de 1980	Comercial / com redes locais ou redes corporativas	Em 12 de agosto de 1981 a empresa IBM iniciou as vendas do primeiro computador de uso pessoal para uso doméstico ou em escritórios. Difusão da máquina de uso pessoal (desktop), com programas para uso profissional, educacional ou de entretenimento. Surge o conceito de usuário (não especialista).	Produção por especialistas. Média especialidade para o usuário leigo.
Disseminação aberta De 1990 a 1995	Comercial / Educativa / Entretenimento Rede aberta, com aumento de velocidade.	Aumento de desempenho de Hard + Soft em sistemas desktop. Queda no custo por capacidade de processamento e velocidade de acesso. Hard + Soft em sistemas desktop, para acesso via rede. Interface gráfica. Além do custo de Hard e Soft, surge o custo de conexão para o usuário. Global Players disputam e dominam o tráfego em portais e serviços como provedor, e como “protetores” do usuário.	Produção por especialistas. Baixa especialidade para o usuário leigo. Usuários “leigos” organizam comunidades virtuais e apropriam-se dos recursos da rede.
Consolidação do conceito de rede aberta, com a disseminação da internet			
Disseminação institucional com foco em universalizar A partir de 1995* (*) Nos EUA, Canadá e países nórdicos o foco na universalização surge no início da década.	Educação a distância, Comunicação / Performática / Entretenimento Rede aberta, com alta velocidade.	Procura do design para interface intuitiva. Hard + Soft compactos para o usuário, com processamento no servidor. Tecnologias amigáveis para comunicação e publicação na rede de páginas pessoais com atualização automática pelo autor-usuário (blogs, fotologs, orkut, etc.). Os softwares e discos passam a ser “alugados” junto ao provedor.	Interfaces amigáveis permitem o uso sem a necessidade de especialidade para o usuário leigo. Tribos organizam-se e se expressam pela rede e em performances virtuais e presenciais.

Quadro 9 – Periodização e características das tecnologias digitais contemporâneas

Fonte: Adaptado de Borges 2001, complementado por pesquisa do autor deste trabalho

Emergem autores como Breton (1991) e Levy (1996), por exemplo, e que, respectivamente, apontam cenários de progressiva disponibilidade tecnológica que propiciam

a manifestação de uma cibercultura, que se desenvolve a partir das manifestações, relacionamentos e atividades tornadas possíveis no espaço virtual da era digital. A cibercultura se estabelece pelo uso que a sociedade faz dos novos sistemas instalados, e, recursivamente, das solicitações que a sociedade faz para realimentar e recriar continuamente tecnologias e culturas de uso, indicando inovações tecnológicas e sociais que podem ser realizadas. Ambos, Breton e Levy, manifestam um quê de Pollyana em seus discursos integrados¹⁶. Tanto em relação à evolução tecnológica quanto à cultura de uso que sobre ela se estabelece, como se estes tempos fossem os de uma ária de humanismo e de iluminismo, como um nascente para o albor do terceiro milênio.

Este cenário crescente de uso das tecnologias da comunicação e da informação, uma vez aplicado à educação a distância, tem permitido agregar aos projetos pedagógicos elaborados para a criação de cursos superiores a distância o conceito de redes de aprendizagem, formando comunidades virtuais de aprendizagem, onde, segundo Levy (1999), muito mais do que abolir a “distância”, o que se busca é “estabelecer novos paradigmas de aquisição do conhecimento e construção dos saberes”, em universidades virtuais onde “professores e alunos partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes como suas competências pedagógicas.” (LEVY, 1999, p. 171). Em paralelo a esta possibilidade tecnológica, de interligação de professores e de alunos, nos sentidos vertical e horizontal, a formulação pedagógica que dá sustentação aos projetos tem apresentado proposições no sentido de se fazer uso das tecnologias para se intensificar o processo de trocas de aprendizagem entre professores e alunos, e entre estes últimos, com ênfase na interatividade.

Em contraponto a este desenho proposto por Levy, Wolton (2003, p. 55) pontua sobre a ausência de um “sentido”, de um compromisso iluminista para a comunicação de massa ou em rede, chegando a questionar sobre “as condições necessárias para que a comunicação, e não as tecnologias, linha limítrofe da modernidade, mantenha-se fiel a uma certa visão do

¹⁶ Pollyana é a personagem principal do romance de mesmo nome escrito pela norte-americana Eleanor Porter em 1912. A principal característica de Pollyana é ver sempre uma oportunidade de felicidade em quaisquer situações, ainda que as mais adversas para uma criança órfã de mãe e de pai, e criada desde os onze anos de idade por uma tia rigorosa e avessa ao afeto. O livro Pollyana, um bestseller mundial para leituras de adolescentes, foi traduzido para o português por Monteiro Lobato. A expressão “visão de Pollyana” é utilizada para identificar aqueles a quem se atribui realizar uma leitura de problemas ou de situações onde a ênfase está sempre em se localizar soluções que contemplam todos os interesses. Para ler Pollyana, ver PORTER, Eleanor. **Pollyana**. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

homem e de sua emancipação?”. Incorre o questionamento de Wolton no que Benackoucke diz ser uma armadilha de se “responsabilizar a técnica pelos seus impactos sociais negativos – ou mesmo seus impactos sociais positivos” uma vez que esta assertiva traz em si, segundo Benakouche, um “desconhecer o quanto objetiva e subjetivamente” a tecnologia “é construída por atores sociais, ou seja, no contexto da própria sociedade.” (BENAKOUCHE, 1997).

Castells (1999) propugna que o uso das NTICs direciona para a construção de novas formas de comunicação, de novos alfabetos, para que a sociedade se expresse e se comunique de acordo com as tecnologias que vêm sendo disponibilizadas. Para Castells, a área da tecnologia aplicada à educação pode ser identificada como convergência de mídias, onde a comunicação educacional apropria-se das tecnologias e faz delas novos usos, em separado ou no seu conjunto, construindo para isto novas estratégias de expressão, integrando mídias até então analógicas na mídia digital da rede internet. Para Castells, uma “transformação tecnológica de dimensões históricas [...] está ocorrendo, ou seja, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa.” (CASTELLS, 1999, p. 352).

Assim, uma característica principal neste cenário de uso integrado das NTICs é a de que a proposição pedagógica da maior aproximação entre os participantes do processo educacional teria, de fato, a possibilidade tecnológica de ser exercitada, uma vez que a evolução da tecnologia apresenta possibilidades em escala exponencial da manifestação via troca de mensagens bi e multidirecionais, e mesmo da interferência na produção escrita ou por mídias de áudio e vídeo - em tempo real, trazendo para a pauta o conceito de co-presença na mediação e construção pedagógica, permitido pela tecnologia digital. A interatividade pode ser graduada desde baixa, para mídias analógicas como o rádio, a televisão convencional e a mídia impressa; passando para uma interatividade média como o uso de mídias que permitiam a simples troca de mensagens em modo texto entre os participantes, como os antigos sistemas de BBS¹⁷; e passando ao grau de alta interatividade nos sistemas de co-presença, onde aos participantes é possível a interferência imediata nas mensagens entre os participantes por sistemas de áudio e vídeo interativos por tecnologia digital, como a videoconferência na metade da década de 1990, e os sistemas de conversação on-line com texto, áudio e vídeo simultâneos e bidirecionais já disponíveis nas ferramentas de *Chat* de dez anos depois.

¹⁷ Bulletin Board System

O conceito então dominante até o início da última década do Século XX era o de que a educação a distância caracterizava-se principalmente pela “distância” em tempo e espaço entre professor e alunos, e de um processo de auto-aprendizagem baseado no uso de instrumentos industrializados em mídias de armazenamento como livros, fitas de áudio e vídeo, disquetes ou CD-ROMs, e estava demarcado na legislação brasileira desde 1998 e até 2005. Esta caracterização da ‘distância’ passa a ser contestada pelo autores ‘integrados’ ao novo cenário. A partir da emergência e do uso dos sistemas em rede, em particular dos ambientes virtuais de aprendizagem que passaram a integrar professores e alunos em tempo real - ou com um mínimo de tempo diferido, o conceito que estava consolidado na “distância” modifica-se para compreender o novo processo como “aproximação virtual” entre os atores envolvidos no ensino-aprendizagem a distância. Coloca-se em cena o conceito de interatividade. A propalada aproximação virtual realiza-se com a ação dos agentes quando no uso dos novos instrumentos, operando por meios deles uma mediação pedagógica inovadora na EAD. (MAIA, 2003).

A intensificação tecnológica na educação, com o uso das NTICs digitais, com ênfase na disseminação da Internet, tem entre as suas premissas “integradas” possibilitar a emergência de uma nova geração da educação a distância, entendida, portanto, como Universidade Virtual. (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003). As características principais deste novo cenário seriam as seguintes:

- a maior interatividade entre alunos, monitores, tutores e professores, garantida pela tecnologia que permite a comunicação bi e multidirecional, estabelecendo, assim, possibilidades de enriquecimento da aprendizagem pelo uso de metodologias inovadoras;
- maior flexibilidade no acesso, permitido a qualquer tempo e lugar conectado à rede;
- aumento da capilaridade para a oferta de cursos a distância, atendendo a alunos dispersos ou aqueles que se encontrassem afastados dos centros educacionais ;
- a permanência do aluno em seu meio cultural, evitando a migração para grandes centros com maior oferta de ensino superior presencial;
- a redução de custos na produção de conteúdos e materiais didáticos;
- a contratação dos melhores especialistas para elaboração dos materiais instrucionais para a mídia digital, o que possibilitaria, em tese, a melhoria da qualidade dos conteúdos e materiais didáticos

- acesso a bases de dados e a bibliotecas virtuais para todos os agentes envolvidos, contribuindo para a democratização da informação, base da nova sociedade do conhecimento;
- a individuação dos percursos de aprendizagem, personalizando o atendimento aos alunos respeitando ritmo de aprendizado e outras características pessoais;
- o desenvolvimento no aluno da autonomia e da habilidade para o trabalho em grupo, características desejadas pelo mercado de trabalho pós-industrial;
- formação de redes nacionais e internacionais de cooperação pra gerar conteúdos de alta qualidade a custos compartilhados; e, ainda,
- a diminuição do preço final a ser cobrado de alunos;

7.1 A transição na conceituação da EAD no Brasil

A primeira conceituação legal da educação a distância surgida no Brasil após a publicação da LDB de 1996 foi, como já citado, o Decreto Presidencial 2.494 de 1998. Este ato estabeleceu que “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem.” Esta característica da auto-aprendizagem foi suprimida no Decreto Presidencial 5.622/2005, que substituiu o Decreto 2.494. Neste novo texto a educação a distância foi conceituada como uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Houve, portanto, uma mudança na polarização do processo.

Na primeira conceituação oficial a metodologia era entendida como própria para a autonomia do aprendiz, para a auto-aprendizagem centrada na ação e na dedicação do próprio aprendiz, podendo o mesmo contar principalmente com o suporte de instrumentos mediadores pré-formatados e acondicionados em diferentes meios técnicos. Enquanto que, na reformulação da legislação o pólo determinante para a aprendizagem deixa de ser o do aprendiz individualizado e independente (auto-aprendizagem) e passa a ser o da mediação dos professores junto aos alunos, indicando esta relação como uma condição para ocorrer a aprendizagem. Não há na legislação reformulada ênfase na auto-aprendizagem ou no estudo isolado. Os cenários de uso intensivo das NTICs e das proposições metodológicas vinculadas

a teorias de aprendizagem construtivistas parecem ter sido determinantes na elaboração da nova legislação. Uma das linhas de análise para os dados coletados na pesquisa é a de se verificar se este conflito de concepções poderia ou não estar presente nas representações sociais da educação a distância nos grupos a serem pesquisados, se os alunos e os não alunos de educação a distância percebem o processo como de auto-aprendizagem ou de aprendizagem mediada com foco na interatividade entre professores e alunos e entre estes com seus colegas.

Estas proposições de uma possibilidade de interatividade, uma vez colocadas na forma de assertivas na legislação, constituíam-se, portanto, em uma fonte possível de contextualização a ser considerada nas apropriações de indivíduos e grupos para a criação de representações sociais acerca da educação superior a distância. Seria esta uma dimensão da comunicação oficial e de informação legal que carrega em si conceitos científico-acadêmicos. E, como registra (SERBENA, 2003, p. 7), os conceitos científicos são apropriados pelas representações sociais, pois estas têm a “função de orientar e dar sentido aos sujeitos na sua vida cotidiana, situando-se entre o mundo dos conceitos técnicos e científicos que dão sentido ao mundo tornando-o inteligível e às percepções realizadas que procuram refletir este mundo.” O senso comum sobre educação a distância se constrói por reduções e apropriações que, neste caso, são também derivadas do conhecimento científico em relação à pedagogia, às metodologias e às teorias de aprendizagem.

Nestes ambientes de interação virtual, segundo Levy (1999), muito mais do que abolir a “distância” entre os agentes que atuam no processo ensino-aprendizagem (aluno-professor, aluno-alunos), o que se busca é “estabelecer novos paradigmas de aquisição do conhecimento e construção dos saberes”, em universidades virtuais onde “professores e alunos partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes como suas competências pedagógicas.” (LEVY, 1999, p. 171).

A reiteração de um caráter ‘interativo’ para mediação pedagógica na educação a distância contemporânea, encontrada em Valente (2003), Blois (2005), Maia (2001) e Neves (2001), por exemplo, está vinculada a uma compreensão da atividade com o uso dos instrumentos e recursos possibilitados pelas tecnologias digitais de informação e de

comunicação (NTICs). Este mesmo caráter de interatividade vinculado à mediação e que aparece em 2005 no Decreto 5.622, surge em documentação oficial do MEC já em 2001, no texto da portaria 2.253/2001, em que o Ministério normatizava a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais, dentro do limite de até 20% da carga horária total do currículo a ser integralizado em cada curso. O caráter de interatividade, de mediação com o uso dos recursos das NTICs está expresso no Artigo segundo da Portaria 2.253/2001:

Art. 2º - A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006a).

É possível perceber, portanto, no trecho do texto ‘incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos’ de que o legislador partilhava do caráter ‘interativo’ e da vinculação da modalidade da EAD aos recursos das NTICs e das teorias da aprendizagem que priorizam os processos de mediação reunindo professores e alunos. No ano seguinte, à edição da Portaria 2.253/2001, uma comissão assessora de especialistas de educação a distância nomeada pelo Ministério da Educação produziu um relatório de trabalhos que considerava já um cenário híbrido para a educação a distância, entendendo a realidade democrática e complexa das instituições de ensino superior do país, que ofereciam ao mesmo tempo modelos de educação a distância baseados no conceito de auto-aprendizagem, e modelos baseados no uso intensivo de ambientes virtuais, com mediação entre os agentes por interações em mídia digital. Esta transição aparece no artigo terceiro da proposta elaborada pelos membros da comissão assessora para constar num decreto que à época estava em estudos para se promover uma atualização da legislação de educação a distância, onde se lê:

Educação a distância (EAD): o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no qual professores e estudantes interagem virtual ou presencialmente, por meio da utilização didática das tecnologias da informação e da comunicação, bem como de sistemas apropriados de gestão e avaliação, mantendo a eficácia do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2006a).

Em 2004 o MEC publica a Portaria 4.059 e que substitui a Portaria 2.253. A nova redação preserva a íntegra do antigo Artigo 2º. da Portaria 2.253, acrescentando de que as provas das referidas disciplinas a distância são obrigatoriamente presenciais. E, no parágrafo

primeiro do Artigo 1º. da nova Portaria, inclui a necessidade do uso de comunicação remota para o contato professor aluno:

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2006b).

Artigo 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. (BRASIL, 2006b).

Oito anos após a LDB de 1996, o Ministério da Educação sistematizou em 2004 um formulário padrão para orientar o trabalho de membros de comissões avaliadoras de especialistas que visitam instituições de ensino superior, com o fim de avaliar a capacidade das mesmas para obter o credenciamento da União para oferecer cursos superiores a distância (ver o formulário no ANEXO J). Neste documento, que foi utilizado como padrão pelos avaliadores indicados pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU) até 2006, constavam campos para coleta de dados e para emissão de pareceres cujos textos de origem traziam embutidos a vinculação da modalidade ao caráter ‘interativo’. Por exemplo, no tópico 4 deste formulário, quando se avaliavam os materiais educacionais produzidos pela instituição que estivesse em análise, solicitava-se verificar a “Convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores - em momentos presenciais ou virtuais – de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis.” (BRASIL, 2004). O conceito incorporado ao formulário de uma mediação de professores a partir do uso de ‘ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis’ era, portanto, próprio à concepção de uma educação a distância com mediação por professores e através do uso intensivo de NTICs. O mesmo conceito estava implícito em trecho do mesmo tópico onde o formulário solicitava a descrição de plataformas de aprendizagem “que favoreçam trabalhos colaborativos, unindo alunos fisicamente distantes.” (BRASIL, 2004).

O tópico 5 do mesmo formulário era integralmente dedicado aos aspectos da interação entre alunos e professores, estabelecendo, no caput do tópico, a interação com agilidade como um pressuposto para a educação a distância:

A interação é um componente fundamental no processo de construção do conhecimento. Um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. (BRASIL, 2004).

O uso do formulário como instrumento padrão foi descontinuado a partir do segundo semestre de 2006, quando as avaliações para efeito de credenciamento de instituições para educação a distância e as visitas de comissões verificadoras para autorização e reconhecimento de cursos foram delegadas ao Instituto Anísio Teixeira de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, e que reunia instrumentos próprios para uso dos membros das comissões. A recomendação de se observar os aspectos da interatividade, no entanto, foram mantidas para as comissões formadas a partir de então.

A incorporação progressiva do pressuposto da interatividade como um elemento constante de documentos oficiais significou, na prática, uma ruptura conceitual a partir do Estado com um dos conceitos clássicos da educação a distância que é o da auto-aprendizagem. Peters (2001) destaca o aspecto da auto-instrução como imanente à educação a distância, mesmo quando se refere a esta no cenário contemporâneo do início do terceiro milênio, na era digital, por conseguinte. Desde as primeiras aplicações da modalidade ao ensino superior, ao final do século XIX e ao longo do século XX, o auto-estudo constava como uma característica estruturante da educação a distância. Gilly (2001), ao discutir a propriedade de estudos de representações sociais na educação, afirma de que à primeira mirada não seriam evidentes como o estudo das representações sociais da educação poderia relacionar-se com práticas pedagógicas específicas. Mas, assevera, em relação a abordagens teórico-metodológicas contemporâneas, de que

A visão científica, relativamente recente, da turma (os *alunos e o(s) professor(es)*) como um sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido em referência a um ambiente social mais amplo, orienta um certo número de correntes de trabalho para abordagens que conferem um lugar privilegiado às significações referentes às situações pedagógicas, para compreender o que se passa. Daí o fato de se fazerem articulações com as representações sociais, seja porque estas últimas apareçam diretamente envolvidas, seja porque as significações em questão têm com elas estreitas relações. (GILLY, 2001, p. 331).

A consistência de uma análise dos dados resultantes de uma pesquisa sobre a representação social da educação superior a distância no Brasil, portanto, para buscar completude, requer para a sua realização a consideração ampla das diversas características do objeto ‘educação superior a distância’, e a contextualização deste na educação brasileira.

O que se apresenta para discussão futura é que, em que pese o marco regulatório e a proposição pedagógica pela maior interatividade - e a possibilidade de a mesma ser exercida por tecnologias amigáveis, de baixa exigência de especialização no manejo, o comportamento dos professores e alunos envolvidos em processos educacionais a distância precisa ser acompanhado e aferido para que se possa saber se, de fato, tem se apresentado interativo na sua parcela majoritária. Se, em sala de aula presencial, para um grupo de 50 alunos, ao cabo de duas horas-aula, têm-se o registro de cinco a dez perguntas, fenômeno similar pode estar a se repetir na educação a distância on-line, revelando assim uma mínima interatividade na proporção do grupo, diante da possibilidade que abre a telemática. Ou, por outro lado, pode ser possível verificar uma nova proporção de manifestações e trocas de aprendizagem quando do uso dos novos sistemas tecnológicos e abordagens pedagógicas.

E, ainda, colocar em pauta para as discussões, por exemplo, a questão da maior visibilidade que se pode conferir a cada participante, professor ou aluno, num ambiente de comunidade virtual. Se, torná-la possível pela tecnologia, é um fator de maiores possibilidades, torná-la obrigatória não significaria criar um fator de restrição à livre manifestação de cada um, seja pela pessoalidade seja pela estratégia de percurso de aprendizagem de cada membro da comunidade virtual? Por que exigir dos membros de uma comunidade virtual de aprendizagem a publicação de um “diário íntimo/público”, como assim o define Carvalho, (2001)?

7.2 Um novo perfil de aluno na ambiência do ciberespaço

Este ambiente tecnológico de possibilidades de comunicação digital nas esferas interpessoal e intergrupar, desde a topologia um-para-um, um-para-muitos, e chegando mesmo à topologia de muitos-para-muitos, rompe, portanto, com os desenhos de comunicação de massa até então, uma vez que estavam baseados no conceito de um-para-muitos,

característico dos meios de comunicação de massa desenvolvidos até o terço final do século XX, como os materiais impressos, o rádio e a televisão. (WOLF, 1994).

No âmbito da educação a distância ocorre também uma mudança significativa. O conceito até então demarcado pela separação física e por tempo diferido entre aprendizes e a instituição docente e seus agentes tutores e técnicos, dá lugar no final do século XX para um cenário onde o uso dos recursos da internet, formando um ciberespaço, permite a contemporaneidade entre os agentes alunos, professores e técnicos de apoio, e a instantaneidade nas trocas de mensagens entre todos, independente da separação física, desde que preenchidas as condições técnicas necessárias e suficientes para se conformar um ciberespaço. (LEVY, 1999).

Assim, as novas tecnologias da informação e da comunicação tornam operacionais instrumentos que, pela tecnologia digital e pela capilaridade progressiva da internet, vieram a permitir que a emissão de mensagens não ocorresse da forma unidirecional que até então caracterizava os meios técnicos da comunicação de massa, onde a relação emissor-receptor estava verticalizada em sua topologia num modelo um (emissor) para muitos (receptores).

O emissor se torna receptor, e o receptor se torna emissor. As bases de dados com a possibilidade de consulta a partir de qualquer ponto conectado à rede concorrem para formar com a evolução tecnológica e com as possibilidades de uso inovador para o conceito que surge para a educação a distância: universidade virtual. (VIANNEY, 2003).

Neste cenário, os estudantes que estivessem participando, num mesmo período, de um determinado curso a distância com uso intensivo de novas tecnologias da informação e da comunicação, em especial dos recursos da Internet, poderiam, portanto, formar comunidades virtuais de aprendizagem, e teriam a possibilidade de, com os recursos do ‘virtual’, estabelecer entre si e com professores um convívio social determinado. Ou seja, inovando em relação à educação a distância dos períodos anteriores, onde as tecnologias da comunicação utilizadas eram as mídias afeitas à comunicação de massa tradicional (impressos, rádio e televisão), onde não havia possibilidade de compartilhamento ou de (re) conhecimento entre os participantes do processo, o novo cenário traz esta possibilidade relacional. E que pode vir a se estabelecer a partir de trocas de aprendizagem por comunicações formais, com foco no

processo de ensino-aprendizagem que estiver sendo vivenciado, ou por trocas de mensagens e outras manifestações não necessariamente acadêmicas.

Numa ou noutra alternativa, de comunicações formais (acadêmicas) ou de outras manifestações, têm-se, então, conformado um espaço para a interveniência analítica da psicologia social para se conhecer os comportamentos que podem se estabelecer, somando-se enquanto ciência à psicologia a aprendizagem e à pedagogia, para o conhecimento acerca da universidade virtual.

A proposição discursiva de uma ‘pedagogia da interatividade’ e de mudanças na conceituação oficial que se verifica na educação a distância, e ainda em relação ao uso intensivo das novas tecnologias, está marcada, desde o início da década de 1990, também pela emergência de uma nova caracterização para o estudante desta modalidade. Surge na literatura também a proposição de um novo entendimento para o agente estudante. Ele passa a ser identificado como um (potencial) *empowered student*, termo empregado para caracterizar um aprendiz ao mesmo tempo autônomo no percurso de aprendizagem e na definição de quais conteúdos e competências quer buscar, construindo o seu próprio currículo. (GUNAWARDENA, 1992). Esta identidade atribuída ao aluno da nova educação a distância, uma educação on-line, própria do ciberespaço, própria da universidade virtual, trazia, portanto, para a discussão a perspectiva de se atribuir ao aprendiz uma maior autonomia para definir os objetos de aprendizagem que deveria buscar, da seleção das bases tecnológicas que necessitaria para alcançar as competências e habilidades pretendidas, e, em relação às possibilidades de intercomunicação com os pares envolvidos num determinado curso, com os docentes tutores e com equipes de apoio, de formar comunidades virtuais de aprendizagem.

Cabe argüir, por exemplo, se o espaço e os recursos de uma ‘sala virtual’ poderiam atuar como defletores na redução de dificuldades de manifestação perante o grupo, tal como ocorre em situações de relações interpessoais de presencialidade. A resposta poderia ser sim se, ao se considerar de que na educação on-line estariam apenas participantes com o perfil de *empowered students*. Esta ideiação, porém, pode parecer muito mais uma pressuposição de que a condição de se tornar usuário de novas tecnologias fosse também condição suficiente para assumir-se e comportar-se como um *empowered student*, como sugerem Perosa e Santos (2003) num texto propositivo acerca de interatividade e aprendizagem colaborativa:

O que irá definir a potência das máquinas não é somente a sua tecnologia, mas sim o potencial e a intenção de quem está por trás dela, ou seja, o homem. Um potencial que estará revelado no fazer, no inovar, na busca de novidades, na ousadia de extrapolar o que já está posto. Nessa perspectiva, a Internet, com sua possibilidade de comunicação on-line, alastra-se em todo o planeta de forma globalizada, trazendo para si um lastro grande de adeptos que já não se contentam em continuar arraigados num sistema linear e estático. (PEROSA; SANTOS, 2003, p. 147).

Ao se ater, portanto, aos múltiplos discursos propositivos da educação on-line, o ciberespaço, enquanto possibilidade técnica; e a cibercultura, enquanto o conjunto das manifestações humanas no ciberespaço, a resposta afirmativa para a questão anteposta permitiria talvez inferir que nas relações interpessoais e intergrupais no ciberespaço atuariam os indivíduos com níveis menores de impedimento para a comunicação por questões de preconceitos ou de outros fatores potenciais para discriminações individuais, que poderiam, portanto, levar à condição de participante que não se manifesta, seja por ação anterior marcada por comportamento discriminatório de fonte externa, seja por dificuldades de expressão no e para o grupo, com origem no próprio indivíduo. O ciberespaço seria, assim, de per si, próprio e permeado de inovação, flexibilidade e de ambiência para a emergência e manifestação do ser aprendiz, como se observa num rol de características da educação on-line construído por Maia (2000, p. 16):

- É flexível: a qualquer hora e a partir de qualquer lugar pode-se acessar o curso, desde que haja os recursos mínimos, como computador conectado à rede e programa de navegação na internet;
- É dinâmica: principalmente por duas razões: é facilmente atualizável e possibilita o contato direto, a qualquer momento e por razões imediatas, à troca com professores/tutores/equipe de apoio ao curso e outros colegas;
- É aberta: pois, além do ambiente virtual criado para o curso, abre-se para a pesquisa em diferentes lugares (sites) – (links) na internet, ampliando conceitos e informações oferecidas na estrutura do curso e possibilitando que os alunos percorram bibliotecas e sites internacionais, sem custos adicionais, desde que não existam barreiras lingüísticas;
- É sem fronteiras internacionais: é possível atingir pessoas presentes em qualquer parte do mundo, desde que não haja obstáculos da língua, para colaborar na resolução de dúvidas, participação em fóruns de debates, etc.;
- É amigável: pois requer do aluno mínimos conhecimentos de navegação, como a manipulação do programa visualizador da internet (browser) e familiaridade com os recursos comunicativos da internet; e,
- É adaptável às necessidades do aluno: a educação a distância on-line se presta à formação continuada de profissionais que não podem interromper suas atividades de trabalho e também não podem se deslocar para participar de cursos presenciais.

Colocados e lidos assim estes pontos, sem uma elaboração crítica sobre eles, ainda que apresentando um novo cenário de possibilidades, uma leitura acurada pode identificar que os mesmos apontam para uma construção típica do behaviorismo, onde o que se registra é o que se faz. Uma leitura que se faz necessária aponta para a busca não apenas do que se pode fazer com o ferramental técnico à disposição, mas sim para a busca da compreensão dos comportamentos que podem se manifestar no ciberespaço, com um olhar da psicologia social em busca de “como” o indivíduo atua, de como ele se percebe nas suas relações interpessoais e intergrupais no ciberespaço. Neste caso, em especial nos ambientes virtuais de aprendizagem, considerando, sempre, a turma virtual como um pequeno grupo, para investigar as interações sociais no virtual, compreendendo a ‘sala virtual’ como um micro contexto.

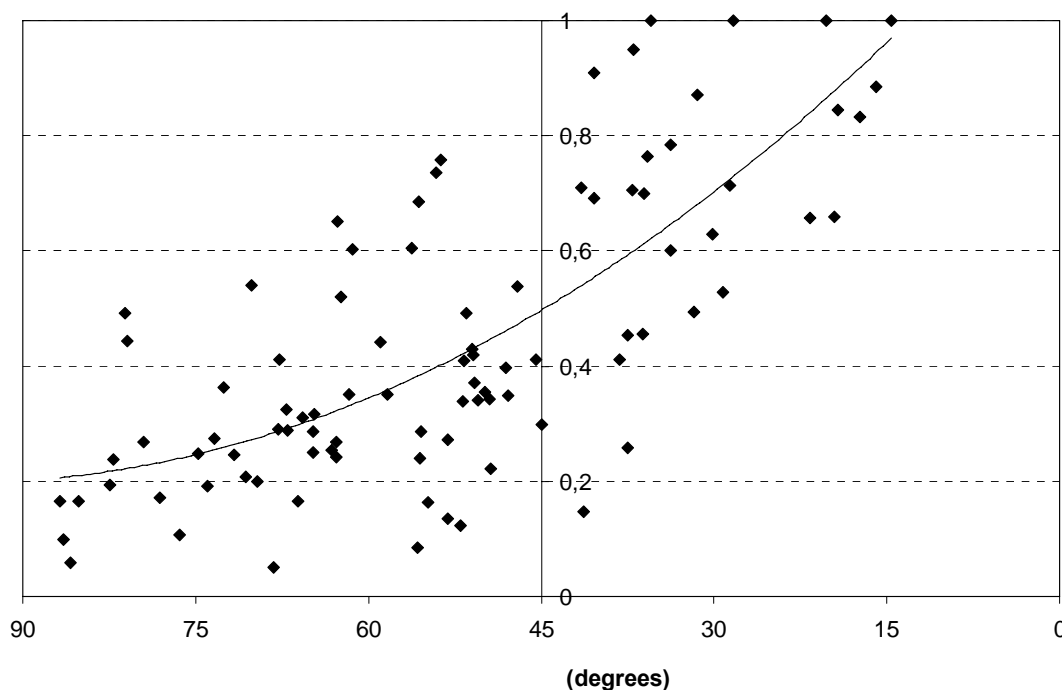
As possíveis práticas em direção a uma aprendizagem colaborativa, somente permitida com o uso dos novos recursos tecnológicos do final do século XX para os alunos na modalidade a distância, estariam identificadas na comunicação ora por trocas caracterizando uma comunidade virtual de aprendizagem – quando de comunicações relacionadas aos conteúdos e atividades do programa de estudo; e ora por trocas caracterizando uma comunidade virtual com relacionamentos para além das bordas do foco acadêmico do programa, como sessões livres de bate-papo, listas de discussão abertas, cafés virtuais, classificados e outras manifestações interpessoais ou intergrupais.

Seja nas comunidades virtuais de aprendizagem, seja nas comunidades virtuais ‘não acadêmicas’ que se formam, os comportamentos registrados podem vir a constituir elementos para a análise da psicologia social nas esferas interpessoal e intergrupar em ambiente virtual. Em ambas as esferas e no ciberespaço, a situação de presença muitas vezes não se manifesta em mensagens. O registro de presença é feito automaticamente como membro conectado, mas, se em “silêncio”, pode apontar para uma situação de busca de ‘pertencimento’ ao grupo, entendido este na transitoriedade própria de um curso ou disciplina. Ou, ainda, estar o participante que não se manifesta numa posição de observador, apenas.

Uma adesão acrítica aos pontos de caracterização propositiva em direção ao novo cenário da educação e da aprendizagem on-line, apartada de uma verificação consistente, indicaria, portanto, condições ideais para a emergência no ciberespaço de uma cibercultura educacional caracterizada por uma nova era no ensino-aprendizagem, onde alunos e

professores seriam avatares ou ciberpersonagens – entes próprios de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, instantânea e em rede. No espaço do real, porém, estudantes, professores e técnicos de apoio envolvidos em cursos a distância contemporâneos a este trabalho e com uso intensivo de tecnologias digitais são apenas humanos, com suas especificidades particulares quando nas interações interpessoais ou intergrupais no cumprimento das atividades decorrentes de cada disciplina cursada.

Um levantamento estatístico realizado por Faccioni e Panzarasa (2006) para verificar indicadores de participação de alunos de um curso de graduação a distância em Webdesign, no uso de ferramentas de interação do ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a oferta das disciplinas a distância apontou para uma dispersão entre alunos com taxas diferenciadas e sem correspondente reflexo em avaliações para aferir a aprendizagem. Ou seja, alunos com alta interatividade apresentaram notas altas e notas baixas, e alunos com baixa interatividade apresentaram da mesma forma notas altas e notas baixas, sem que se pudesse estabelecer uma correlação positiva entre alta interatividade e notas altas, ou entre baixa interatividade e notas baixas.



Quadro 10 – Dispersão de notas altas e baixas ao longo de curva de interatividade

A curva ascendente, da esquerda para a direita, mostra o grau de interatividade dos estudantes. Os pontos dispersos ao longo da curva apresentam, nas áreas acima da curva, os alunos com avaliação acima da média. E, nos pontos abaixo da curva, os alunos com avaliação abaixo da média do grupo. A dispersão não conduz à confirmação de hipóteses de que quanto maior o grau de interatividade, maior o grau de aproveitamento nas avaliações de aprendizagem.

Por outro lado, Pizzi (2003), coloca ênfase em proposições de que, com o anonimato em comunidades virtuais abertas, e de uma (suposta) falta de conflitos ou de posicionamentos antagônicos e prévios, traz-se para o cenário do ciberespaço a pressuposição de relações humanas e de aprendizagem não conflitivas, numa ótica de profecia pós-moderna de porta-vozes de um novo tempo, como na compilação que se segue:

[...] a rede é vista como um meio capaz de promover a democracia (a rede determinaria, por exemplo, o fim da intermediação dos políticos), a troca, a educação (a rede seria uma imensa biblioteca, acessível a todos), a sociabilidade (por estarmos próximos de qualquer um, poderíamos encontrar quem desejássemos na rede), a identidade e a tolerância (além da possibilidade de sermos múltiplos, poderíamos nos tornar mais tolerantes com o outro, já que teríamos experimentado o diferente).

Um bálsamo para a humanidade, seria a rede como se depreende do trecho citado; como se o ciberespaço permitisse uma reinvenção do humano no espaço virtual, deixando no ‘real’ a sua natureza demonstrada até este curso da história. Percebe-se uma proposição ou um entendimento de que ao se conectar na rede, quem estaria posicionado diante da tela e em contato com os demais não seria um indivíduo real como o verificamos até hoje, mas um ser virtual que não o perceberíamos com um humano e, como tal, permeado pelas suas vicissitudes. Seria como se, durante a conexão à rede, seja para a comunicação interpessoal ou intergrupar, estivessem em cena apenas indivíduos com “processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento de uma identidade positiva.”¹⁸ Assumir esta possibilidade, ainda que para as comunidades virtuais não formais, nas quais se entra e se sai por livre opção do indivíduo, sem restrições ou aprisionamentos de qualquer ordem, onde o processo de se filiar ou de se desfiliar ocorre ao custo de um único clique no mouse, sem que se apresentem as imputações ou punições de quando se troca ou se migra vertical ou horizontalmente entre grupos do real, pode ser, de fato, uma desconexão com o que se conhece sobre o indivíduo em sociedade.

Como se fora um paradoxo, muitos dos desígnios de uma comunidade futura, a emergir no ciberespaço e em meio a uma cibercultura, parecem remontar ao que se tece sobre a pequena comunidade em que se vivia antes do advento da sociedade moderna. Bauman (2003), por exemplo, caracteriza a comunidade (presencial e real) como uma paisagem de relações cálidas, confortáveis e aconchegantes, amparadas no bom entendimento e na solidariedade. Esclarece, contudo, que nesta conceituação estrita, esta comunidade não está mais ao nosso alcance. O quadro 11, numa comparação entre o que Bauman coloca sobre a (antiga) comunidade, e o que Rheingold (1993) trabalha sobre as (novas) tribos que formam comunidades virtuais nas novas fronteiras, mostra este conflito entre um passado que não retorna e um devir que ainda não chegou ao real.

¹⁸ A frase entre aspas é uma apropriação de trecho de TAJFEL, H. e TURNER, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup behavior In: S. Worschel and W. G. Austin (Ed.). Psychology of intergroup relations. Monterey. CA: Brooks/Cole, em livre tradução em sala de aula, na disciplina Teorias da História, da Cultura e do Indivíduo, pela professora Dra. Clélia Nascimento Schulze. Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. 2002.

A comunidade, por Bauman.	As tribos do ciberespaço, por Rheingold.
Como um lugar real	Como um lugar virtual
Uma cultura local	Uma subcultura global
Um lugar cálido, confortável e aconchegante.	Um espaço dinâmico, efêmero e generalista.
Comunicação de maneira presencial para o entendimento	Comunicação mediatizada por computadores, utilizando-se de formas anônimas.
Lugar onde todos se entendem bem, de forma tácita e onde impera a solidariedade.	Lugar onde existe sentido de solidariedade e desinibição, porém com interferências que perturbam a comunicação.
A comunidade, no seu conceito estrito, não está mais ao alcance do homem moderno.	A comunidade virtual está ao alcance de qualquer um que se conecte a ela
Lealdade incondicional aos princípios da comunidade	Livre arbítrio para ingressar e deixar os grupos, com discurso livre.
Tensão entre segurança e liberdade	Sem estresse entre segurança e liberdade
Algo que se perdeu, mas que ainda pode ser remodelado.	Algo que está sendo construído, porém com uma reflexão necessária.
Dependentes socialmente	Dependentes psiquicamente
A família como último bastião	Um mestre de cerimônias virtual
Viver seguro em um mundo inseguro	Viver uma falta de compromisso em um mundo lotado de compromissos
Um entendimento tácito com a natureza	Algumas regras e hierarquias operacionais para o mundo virtual
Crítica à pós-modernidade	Encantamento pela pós-modernidade

Quadro 11 - O conforto perdido do real *versus* a fugacidade do virtual¹⁹

Contudo, ao se ter em foco que os agentes no ciberespaço permanecem na sua condição de humanos – tais como os conhecemos, os grupos virtuais consistem em arena para a observação do comportamento social. Em direção a um possível objeto de análise, poderíamos entender uma sala de aula virtual como um “ingroup” temporário. E, portanto, locus para a emergência não apenas de uma aprendizagem colaborativa, ou de uma nova forma de fraternidade universal, como podem remeter os trechos aqui citados para ilustrar o discurso propositivo ou ‘integrado’ em relação ao virtual, mas de formas de comportamento também de natureza conflitiva, como sói ser a particularidade humana. No ciberespaço digladiam-se por espaço e identidade não apenas os grupos ‘reais’ tradicionais, já

¹⁹ Quadro comparativo desenvolvido por Simone de Lucena Ferreira e Renato Salazar, a partir da análise comparativa entre Zygmunt Bauman e Howard Rheingold, op. cit. Apresentado em seminário no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 23 set. 2003.

demarcados, mas também tribos emergentes ou recorrentes, desde *skin heads* e neonazistas a tribos místicas ou de conhecimento e apresentação como os ponto rosa²⁰.

Ao se buscar apropriar a discussão para o campo da educação a distância com suporte em novas tecnologias da informação e da comunicação, a premissa colocada na década de 1990 era a de que, diante das condições e possibilidades técnicas dadas pelos ambientes virtuais, o aluno teria comportamento diferenciado na sua trajetória de aprendizagem. Como exposto, as condições dadas apresentar-se-iam como ferramentas do ciberespaço que aumentariam as possibilidades da comunicação via rede; o acesso remoto a bases de dados e a instrumentos de pesquisa; de que além da intercomunicação as ferramentas permitiram a co-elaboração de textos e outros registros da produção intelectual; de que permitiriam situações desde a co-presença, quando da comunicação on-line, e até às de telepresença, quando da comunicação on-line por sistemas de videoconferência com tráfego simultâneo de áudio, vídeo e dados.

A este conjunto de possibilidades técnicas, de fato realizado, acoplaram alguns autores o entendimento de que o comportamento em situações de aprendizagem no ciberespaço seria, por consequência, marcado pela interatividade e por práticas colaborativas desenvolvidas pelos aprendizes, como os já conceituados como *empowered students*, e orientados para uma aprendizagem colaborativa. Como se o pequeno e transitório grupo da sala de aula virtual estivesse imerso e desfrutando, de pronto, da memória coletiva do grande grupo da ciência universal, formado pelo conhecimento gerado pela humanidade, uma vez que seus registros de fatos, atos, palavras ou omissões estariam disponibilizados nos diversos e interligados nós da rede internet. No campo da pedagogia parecia estar surgindo no espaço virtual o cenário ideal para a realização de práticas didáticas construtivistas, de atividades de aprendizagem orientadas pela e para a pesquisa, de uma crescente autonomia pelo aluno e de uma nova função para o professor, atuando este último como um balizador para as necessidades do aluno. Ao estudante, numa interpretação derivada a partir da leitura de Halbwachs (1990, p. 55), a possibilidade de articular a sua memória individual não apenas com a memória coletiva dos micros grupos de que participaria no campo presencial, mas com uma memória coletiva entendida como ampliada, como uma memória histórica geral do conhecimento científico.

²⁰ Com a facilidade de criação de ‘sites’ a partir das ferramentas de blog na rede, proliferam grupos abertos definidos por afinidade temática, com participação de entrada e saída voluntárias. Os “ponto rosa” definem-se como cooperativos, apresentam-se em blogs e, para o campo do real, alguns pintam um ponto cor de rosa em postes diante de suas moradias, como que sinalizando identidade e proximidade. Um exemplo de apresentação livre está no <http://www.pontorosaxoki.fotolog.fot.br>

Em contraponto a um cenário anterior da educação à distância, quando as possibilidades de contato do aluno com outros grupos e com bases de dados eram praticamente inexistentes – o aluno estava restrito ao uso do material didático para auto-aprendizagem e não fazia parte de ‘turmas’ ou ‘classes’, e desenvolvia um estudo individual, assistido por um professor que atendia a suas dúvidas por meio impresso com comunicação via correio; o que se pode ler nas formulações em direção ao uso e à ambiência do ciberespaço e da cibercultura, respectivamente, é de que a nova educação a distância seria portadora não apenas de um devir histórico, mas também portadora de um gradiente pedagógico com uma diferenciação qualificada como positiva pelos autores da corrente propositiva.

O devir apontaria para uma migração dos processos de auto-aprendizagem para os processos de aprendizagem compartilhada, cooperada, não linear, utilizando-se da memória coletiva e se construindo num desenho de inteligência coletiva, como o define Levy (1998, p. 157), em uma nova engenharia do laço social, num novo espaço do saber para os anos do terceiro milênio, onde a relação da identidade humana seria com o saber em toda a sua diversidade, e não com a produção ou as trocas no período pós-revolução industrial; e, no campo profissional, ao invés da atividade definida, uma identidade distribuída e nômade. No espaço da semiótica, em oposição a um período anterior marcado pela desconexão entre o signo, a coisa e o ser, o novo tempo traria humanos com envolvimento nos mundos de significação. O próprio espaço de redes e circuitos criado ao longo do século XX daria lugar a espaços metamórficos, surgindo de deveres coletivos. E, nas figuras de tempo, uma transição do tempo real alcançado no quadrante de 1750 até o final do século XX, para a reapropriação das temporalidades subjetivas, chegando a superar o tempo uniforme dos relógios para um ajuste e coordenação de ritmos.

A estas proposições de não linearidade, afeitas aos cenários das possibilidades dadas pelo mundo digital, coordenadas com as proposições da emergência de um novo ser a partir do domínio e uso dos novos recursos tecnológicos, permitindo que pelo seu exercício venham a se apresentar as novas competências humanas propugnadas, é preciso considerar, portanto, as mudanças que este devir provocariam na aprendizagem educacional. No entanto, a leitura da memória coletiva no quesito formação educacional, quer em sistemas onde mestre e aprendiz dialogam para e pelo saber, quer em estruturas formais de instituições de ensino, e quer no uso dos recursos didáticos e de mediação em educação a distância nas suas miríades,

observa-se que o aprendizado constrói-se com a contínua articulação dos saberes que o aprendiz traz ou assimila no processo – e que passam a compor a sua memória individual, com a possibilidade de uma elaboração original, de uma descoberta; com outros saberes externos que lhe são oportunizados na continuidade – e que até então estavam na memória externa (histórica, coletiva, científica, etc.). Uma vez apreendidos, incorporar-se-iam à memória individual e, ao mesmo tempo, à memória coletiva de onde estivesse este indivíduo inserido, colocando-o como duplamente apto a obter novos e sucessivos degraus e a compartilhar o que já tivesse alcançado. Este processo, claramente identificado com uma trajetória de iluminação, própria à modernidade e com alicerce na razão, no discurso propositivo que se analisa, seria rapidamente superado e tingido com as cores de um moto-contínuo virtuoso e acelerado se realizado nas condições dadas pelas ferramentas e ambiência do ciberespaço.

Seria possível, portanto, que diante deste corolário propositivo em relação às possibilidades levantadas por alguns teóricos da cibercultura, de que candidatos a cursar uma educação superior a distância pudessem elaborar representações sociais acerca desta modalidade em que o aprendizado pudesse se desenvolver sem cumprir os tempos de percurso de estudo, assimilação e de verificação da aprendizagem que caracterizam a educação universitária? Se as fontes de informações utilizadas originalmente para as apropriações destes forem, por exemplo, textos acadêmicos com teor propositivo em relação ao *empowered student* e à aprendizagem colaborativa, seria possível de se admitir de que elementos relacionados a estes construtos possam estar na centralidade de determinadas representações sociais. A mágica do aprendizado seria oportunizada on-line, pela condição e pelo fato de se acelerar a aprendizagem ao se conectar o aprendiz com as bases tecnológicas repositórias do conhecimento humano, pela intercomunicação do aprendiz em escala planetária – horizontal com outros aprendizes e em sistema vertical multidirecional com agentes inteligentes informáticos, e ainda com professores e técnicos. Uma investigação que abarcasse o conteúdo e a organização de representações sociais da educação superior a distância pode colaborar para verificar se, na hipótese de se encontrar elementos relacionados a este cenário, se estariam estes no núcleo central ou no sistema periférico.

Na dimensão do real, contudo, este salto de uma aprendizagem diferenciada em processo, modelo e tempo com uma aceleração pelo ciberespaço seria possibilitado apenas ao se suplantarem a constatação de que a memória individual constrói-se, consolida-se e se apóia na

história vivida, e não na história aprendida, como ensina Halbwachs (1990, p. 60), colocando o domínio na história aprendida e por aprender na memória coletiva.

Assim, resta contrapor ao corolário virtuoso da aprendizagem on-line que o mero contato do indivíduo com os recursos do novo cenário não tornaria possível, *ipso facto*, um *download* de conhecimentos e de uma nova identidade psicológica para os aprendizes. Como se fosse possível, pela tecnologia e ambiência do mundo digital, tornar em vivido - e, portanto em aprendido, o que se coloca na esfera exterior, em que pese os remanescentes humanos da nave Nabucodonosor, do filme Matrix, o conseguirem na tela, com a descarga de programas nas conexões implantadas no cérebro de personagens como Néo.

A visão de Pollyana parece entender ser potencial ao mundo virtual desencadear uma mudança individual transformadora nas relações sociais e na apreensão do conhecimento, colocando no devir um indivíduo cooperativo e colaborativo nas relações interpessoais e intergrupais, e capaz de aprender sem o exercício e o esforço de que, para se alcançar o entendimento do que está numa dimensão externa ao indivíduo, e já sob domínio de outras memórias (ou bases de dados), é necessário sair de si mesmo para poder penetrar no outro domínio, apreendê-lo, e torná-lo próprio, internalizando-o e o transformando em significações e ferramentas cognitivas, para, então, tê-lo como memória individual. (HALBWACHS, 1990, p. 61).

8 METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico deste trabalho teve como etapas preliminares, preparatórias e de execução as seguintes fases:

- O estudo da teoria de representações sociais a partir dos escritos iniciais da abordagem a partir dos estudos originais de Moscovici (1978), concluindo com a seleção da abordagem estutural das representações sociais de Abric (2001) como opção teórico-metodológica para a investigação proposta para se chegar às representações sociais da educação a distância no Brasil;
- O levantamento bibliográfico acerca de estudos brasileiros sobre representações sociais, em especial os relacionados à educação;
- A reconstrução da história da educação a distância no país, indicando o estado da arte desta modalidade educacional e a trajetória da inserção da educação a distância no ensino superior brasileiro;
- A descrição e a análise do cenário contemporâneo das tecnologias digitais aplicadas à educação presencial e à educação a distância, com abordagem para a discussão de situações de aprendizagem e de relacionamento interpessoais e grupais no ciberespaço, e que até então somente eram possíveis de se realizar no modo presencial;
- A pesquisa e a documentação dos atos oficiais e da comunicação governamental relacionada à educação a distância e emitidos desde a criação pelo Ministério da Educação, em 1996, e até o ano de 2006;
- A documentação das peças de comunicação publicitária sobre a educação superior a distância emitidas pela instituição de ensino superior estabelecida para se fazer a pesquisa de campo, desde o início das atividades em educação superior a distância e até 2006;
- A elaboração de um questionário semi-estruturado para a coleta dos dados através de aplicação junto aos grupos definidos;
- Aplicação dos questionários;
- Transcrição das respostas para o processamento nos softwares SPSS, EVOC, SIMILITUDE e ALCESTE;

- Transcrição e análise dos resultados obtidos.

As etapas preparatórias ocorreram no período de 2002 a 2006, com a participação nas disciplinas oferecidas pelo Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, pelo Doutorado em Sociologia Política, e pelo Doutorado em Psicologia, todas oferecidas no Centro de Filosofia e Humanidades da Universidade Federal de Santa Catarina, e com pesquisa bibliográfica sob supervisão do professor orientador. A etapa de implementação, com a produção do questionário e processamento dos dados ocorreu no período de junho a setembro de 2006, com o apoio da equipe de bolsistas do Laboratório de Psicossociologia Social e da Cognição (LACCOS) da Universidade Federal de Santa Catarina, e com o apoio da equipe do campus UnisulVirtual, da Universidade do Sul de Santa Catarina, para a fase de aplicação dos questionários, nos meses de julho e agosto de 2006.

8.1 O método adotado para um estudo exploratório e descritivo

Os procedimentos metodológicos adotados estiveram orientados para um estudo exploratório e descritivo das representações sociais da educação a distância no Brasil em amostra intencional. Foi um estudo descritivo e quantitativo que buscou identificar os elementos de que consistem as representações sociais da educação a distância no Brasil. O levantamento foi realizado junto a alunos matriculados em cursos de graduação oferecidos pela modalidade presencial e a alunos matriculados em cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação a distância pela Universidade do Sul de Santa Catarina, no primeiro e no segundo semestre do ano de 2006. A formatação da pesquisa deu-se nos moldes de uma investigação (*survey*) no âmbito das ciências sociais. (BECKER, 1999).

Os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa de campo foram questionários elaborados para registrar os dados de identificação dos diferentes grupos abordados e coletar respostas em questões estruturadas e semi-estruturadas para permitir processamentos em diferentes técnicas convergentes para a identificação de elementos constituintes das representações sociais, de modo a permitir a análise dos dados de acordo com a Teoria das Representações Sociais: Com a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) foram

coletados dados para processamento nas ferramentas *Ensemble de Programmes Permettrant L'Analyse des Évocations* (EVOC), e SIMILITUDE. E, com o uso de questões abertas foram coletados dados textuais para o processamento na ferramenta *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE). Os dados de identificação do perfil dos respondentes, e os dados de mensuração de variáveis descritivas foram processados no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O questionário coletou os seguintes dados de identificação e de variáveis descritivas: sexo, idade, nível de renda; experiência prévia dos entrevistados em relação a esta modalidade de ensino-aprendizagem, seja em aspectos comunicacionais ou de contato com produtos ou instituições; sobre como os entrevistados entendem a aplicabilidade da EAD para diferentes níveis de ensino e diferentes faixas etárias; e de como entendem para si e para o mercado, em distintas questões, a validade dos diplomas conferidos pela educação presencial e pela educação a distância. Os questionários também continham campos para que se pudessem coletar registros necessários à identificação de quais meios de informação (meios de comunicação) foram os determinantes para levar até aos entrevistados mensagens relacionadas à educação a distância. A íntegra do questionário está no APÊNDICE A.

Os dados coletados, o processamento dos mesmos de acordo com as técnicas adotadas, e as análises realizadas permitiram conhecer as representações sociais da educação a distância em cada um dos grupos definidos – alunos de cursos de graduação a distância, e alunos de cursos de graduação presenciais, e ainda um processamento interno a cada um dos grupos, segmentando-os em subgrupos de alunos calouros e de alunos veteranos em cursos superiores a distância, e em subgrupos de alunos do ensino superior presencial segmentando-os em alunos matriculados unicamente em disciplinas presenciais e alunos do ensino presencial que estivessem cursando no semestre da coleta ao menos uma das disciplinas da grade de matrícula pela modalidade da educação a distância, permitindo estabelecer ainda a comparação e a análise entre os distintos resultados.

Os questionários apresentaram, portanto, questões de caracterização elaboradas de acordo com as orientações da técnica TALP, cuja estruturação coletou evocações sobre “educação a distância” para processamento no software EVOC. As duas primeiras questões do questionário trouxeram os seguintes enunciados:

A - Quais são as cinco primeiras palavras ou expressões que lhe vêm à mente sobre 'Educação a Distância'? Por gentileza escreva uma palavra ou expressão em cada uma das linhas abaixo.

B – Das cinco palavras ou expressões que você escreveu acima, selecione e coloque em ordem de importância as duas principais sobre o que você pensa ou imagina sobre Educação a Distância. Escreva ao lado do número “1” a que você considera de maior importância, e, a seguir, a outra palavra ou expressão ao lado do número “2”.

1 -

2 -

O uso da técnica TALP no estudo de representações sociais significa, portanto, solicitar a cada entrevistado de que na questão “A” escrevesse as primeiras palavras ou expressões lhe viessem à mente sobre educação a distância. Com este recurso foi possível captar as expressões e se chegar a indicadores das mesmas pela frequência entre as evocações (OLIVEIRA, 2005, p. 575), e, ainda, considerar a ordem média das evocações, considerando a primeira linha como evocação de ordem 1, a segunda linha como evocação de ordem 2, e assim sucessivamente. O cálculo das frequências obtidas com as evocações, e, ainda, o cálculo da ordem média das evocações possibilita, assim, chegar aos elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da educação a distância encontradas no conjunto da amostra e em cada um dos subgrupos determinados, e produzir as tabelas e quadros de visualização fornecidas pelos softwares EVOC e SIMILITUDE. (FLAMENT, 2003 p. 86). A coleta de dados, neste estudo, incluiu a questão “B”, cuja redação solicitou a cada entrevistado que selecionasse as duas principais palavras ou expressão que ele havia listado na questão “A”. Este segundo procedimento na coleta poderia produzir uma nova base de dados que permitiria um processamento para uma nova análise “da centralidade dos diversos elementos produzidos.” (OLIVEIRA, 2005, p. 577). No entanto, o processamento da questão “B” ficou impossibilitado pela não operacionalidade do banco de dados correspondente.

O programa EVOC, através de uma análise lexicográfica, permite a identificação de elementos presentes na estruturação das representações sociais pela combinação dos critérios de frequência de evocação entre as palavras ou expressões citadas pelos entrevistados; e da

ordem média de evocação destas mesmas palavras ou expressões. O processamento do EVOC coordena, portanto, a frequência de citação e a priorização hierárquica das evocações, de modo que, após sistematizadas, permitem a visualização estatística dos elementos numa distribuição estatística que indica o núcleo central e o sistema periférico de uma dada representação social. (SÁ, 1996).

Os dados foram preparados previamente para o processamento através da categorização dos mesmos, para agrupar ocorrências semelhantes. Os resultados deste processamento estão apresentados no formato de tabelas agrupadas no formato “quatro quadrantes”. No quadrante superior esquerdo – 1º. Quadrante, são listados os elementos com maior centralidade nas evocações, definidos pelos critérios de maior frequência de citação e de menor ordem média de evocações, e que, portanto, apontam para os elementos do núcleo central da representação social, nos termos dos estudos de Abric na Abordagem Estrutural das Representações. Os demais quadrantes trazem os elementos do sistema periférico da representação social, com a seguinte distribuição: No quadrante superior direito – 2º. Quadrante, e no quadrante inferior esquerdo – 3º. Quadrante, estão listados, em ordem descendente, os elementos que pelos critérios de análise de frequência de evocações e de ordem média de citação estão abaixo dos elementos do 1º. Quadrante, mas que são partilhados pelo grupo analisado, formando assim o sistema periférico da representação social em análise. E, no quadrante inferior direito – 4º. Quadrante, estão listados os elementos cujas ocorrências indicam aspectos que, apesar de presentes nas evocações, não apontam necessariamente para um compartilhamento dos mesmos no grupo pesquisado, e indicam assim percepções ou experiências individuais dos entrevistados. (SÁ, 1996). Os dados coletados por meio da técnica de associação livre de palavras foram analisados, portanto, a partir dos critérios de frequência e de hierarquização indicados pelos entrevistados a partir das próprias evocações, e classificados em categorias de agrupamento para que se pudesse chegar às representações sociais de acordo com a abordagem estruturada por Abric (2001), indicando o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da educação a distância encontradas.

Um segundo processamento dos dados coletados no questionário foi realizado pelo programa SIMILITUDE para processar à uma análise de co-ocorrências de pares de elementos por respondente, e que permite a visualização das co-ocorrências de categorias por resposta e de como estas se relacionam em novas co-ocorrências, permitindo visualizar em formato de gráficos de caracterização da estrutura da representação social, mostrando os elementos determinantes da representação social e de como eles se articulam a partir das

estatísticas gerais dos entrevistados que formam cada grupo analisado. A base de dados que se utiliza para este processamento é a mesma que se utiliza para o processamento EVOC, com a diferenciação na visualização de que a similitude é dada pela análise frequencial das co-ocorrências de evocações que ocorrem em diferentes entrevistados de um mesmo grupo. O resultado do processamento é dado na forma de diagramas de co-ocorrências, na forma de caracterizações estruturais da representação social, com a apresentação icônica dos principais elementos e das estatísticas de associação em pares de co-ocorrências.

Uma terceira técnica utilizada para buscar dados para alimentação e processamento no software ALCESTE, para a identificação dos elementos das representações sociais da educação a distância nos grupos pesquisados, envolveu a formulação e aplicação de uma questão aberta para que os entrevistados pudessem discorrer livremente e com suas próprias palavras sobre como definem, classificam e descrevem a educação a distância a partir de suas próprias percepções, transcrita a seguir:

H – Escreva nas linhas abaixo o que você entende por ‘Educação a Distância’. Isto é, o que significa para você ‘Educação a Distância’, de acordo com suas próprias idéias. Por favor, explique utilizando a maioria do espaço disponível para poder detalhar.

Esta questão “H” coletou os dados no formato adequado para transcrição e tratamento adequado para processamento no software ALCESTE. As respostas discursivas foram transcritas como dados textuais de um contexto de enunciação para que pudessem ser processadas quantitativamente em relação ao seu conteúdo, de acordo com as técnicas de tratamento vinculadas a esta ferramenta. (CAMARGO, 2005).

Com estes dados transcritos e tratados adequadamente o software ALCESTE proporcionou um processamento dos dados coletados junto aos entrevistados, e que permitiu identificar ao analisar os dados no conjunto total dos respondentes e proceder ao agrupamento dos elementos significativos por semelhança de palavras ou expressões e frequência de ocorrência das mesmas nas respostas verificadas, independente dos grupos em que estavam classificados os entrevistados durante a etapa de coleta, e que agrupa as

ocorrências textuais por semelhança e frequência nos enunciados de todo o conjunto, estabelecendo classes a partir de contextos de enunciação.

Este processamento permite ainda checar se alguma das variáveis descritivas estabelecidas nos questionários aparecem ou não associadas às classes de agrupamento contextual encontradas pelo software. E, desta forma, chegar a elementos para a análise apresentados em topologia de hierarquia descendente, a partir de cujas análises e interpretações a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) torna-se possível encontrar as representações sociais do objeto em estudo, e verificar se há ou não associação com os grupos em estudo.

Um segundo processamento, por critério de contraste entre as amostras dos Grupos A e B, foi feito para se alcançar os elementos significativos da representação social a partir de palavras ou segmentos de textos cujas ocorrências e contextualizações podem ser identificadas como significativas em função da associação frequencial e contextual das mesmas dentro dos Grupos de entrevistados em análise, e estabelecendo o contraste entre A e B, o que permite distinguir e eliminar o que seriam elementos comuns e partilhados aos grupos a partir de linhas de corte frequencial e de identificação com cada grupo estabelecidas pelo teste do χ^2 .

O estudo sistematizado é fundamental para a apreensão das representações sociais, como observa Sá (1996, p. 99) ao considerar que “nenhuma espécie de especulação, por privilegiada que se pretenda, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações de tais tipos de saberes, que ligam um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada. Segundo Arruda (2002, p. 13), “O método, como o dado, não existe de forma autônoma. Ele só existe vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo. Isto tem a ver com uma forma de encarar a construção do saber e o lugar do ser humano nesta construção, mesmo que eles não sejam sempre totalmente explicitados.”

Os parâmetros utilizados para a análise, como já citado, foram os da Teoria das Representações Sociais desenvolvida a partir dos estudos originais de Moscovici (1976), e como fatores de contextualização a história da educação superior brasileira e a emergência no seio desta da educação superior a distância, compreendida no período de 1996 a 2006,

incluindo ainda as transformações em metodologia, tecnologia e abordagem ocorridas neste período de 1996 a 2006 na oferta de cursos superiores a distância.

8.2 A condição de observador participante do proponente do trabalho

Dado ao fato de ser o proponente desta pesquisa um membro da comunidade que está envolvida com a implantação da educação superior a distância no Brasil, e de atuar no entrecurso do desenvolvimento deste trabalho como diretor da unidade de educação a distância da Universidade do Sul de Santa Catarina, instituição onde foram aplicados os questionários junto aos alunos de graduação do ensino presencial e do ensino a distância, esta condição o torna, de *per si*, um observador participante deste e neste cenário.

Se, por um lado, esta condição dificulta a necessária alteridade própria à investigação científica com o distanciamento para a análise, por outro lado permite que, como observador participante, tenha flexibilidade para se ajustar aos processos e procedimentos desencadeados. Esta característica de observador participante é destacada por Becker (1999) e por Asti Vera (1976):

- Maior oportunidade de observação;
- Maior objetividade e exatidão;
- Equilíbrio entre procedimentos e busca de significados nas comunidades envolvidas;
- Acesso aos dados de situações de hábito (comportamento);
- Acesso a dados privados difíceis de se obter por pergunta direta;
- Informação sobre padrões de comportamento aprovados ou reprovados pelos grupos envolvidos;
- Obtenção de dados reais diretos; e,
- Possibilidade de atuar por insight.

A condição de observador participante exige, como advertem Quivy e Campenhoudt (1998), atenção especial enquanto método exploratório complementar, para evitar que a relação com os grupos pesquisados provoque a dissimulação do objeto:

Opõe-se frequentemente a observação participante, em que o investigador participa na vida do grupo estudado, como o fazem, em princípio, os etnólogos, à observação não participante, em que o investigador observa ‘do exterior’ os comportamentos dos actores em questão. A distinção nem

sempre é nítida em investigação social. Existem diferentes graus de participação na vida de um grupo, sendo raro um investigador participar totalmente nela. No entanto, a observação participante, sem dúvida, mais rica e profunda, põe, em contrapartida, problemas que o investigador deve prever. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 84).

Os riscos da proximidade do pesquisador com o objeto demarcado, e que na ótica da observação participante podem se transformar em vantagens metodológicas e procedimentais, têm na perspectiva de Arruda (2002) outras implicações que articulam tensões do pesquisador com o prazer da pesquisa e com o princípio da realidade em relação ao objeto:

A metodologia [...] é uma via de negociação para caminhar entre ou com as tensões. Ela decorre sempre, aliás, de uma vasta negociação entre, de um lado, o desejo de quem pesquisa, a vontade de saber, as preferências conceituais, as posturas filosóficas e ideológicas, e do outro, as possibilidades de realização deste desejo, que implicam desde as condições objetivas e materiais até o domínio dos aspectos teóricos e o talento do/a pesquisador/a. De certa forma, uma negociação entre o princípio do prazer e o da realidade, traduzidos no terreno do fazer científico. Nesta escala se inserem os interesses que cercam a pesquisa e as estratégias pessoais de quem pesquisa, também. (ARRUDA, 2002, p. 15).

8.3 Caracterização e seleção das amostras para a pesquisa de campo

O objetivo geral, portanto, visando à maior aproximação em direção à explicitação que a pesquisa deve pretender, foi o de se proceder à busca de elementos para dar sustentação à comparação do campo das representações sociais da educação a distância no Brasil em amostras intencionais de alunos do ensino de graduação, divididas em dois grupos taxionômicos equivalentes:

- **Grupo A** - Alunos matriculados em cursos de graduação a distância; e,
- **Grupo B** – Alunos matriculados em cursos de graduação presenciais.

A aplicação dos questionários foi realizada em quatro etapas, sendo duas para cada um dos grupos A e B. Nestas etapas de campo os grupos foram segmentados com critério de clivagem específicos, como que criando subgrupos internos em contingentes equivalentes. No grupo A com a separação dos alunos de cursos a distância entre alunos calouros, em início do primeiro semestre dos cursos, e alunos veteranos, cursando já a partir do terceiro semestre dos cursos.

Já no grupo B, a separação dos alunos em dois subgrupos em contingentes equivalentes observou os critérios para, de uma parte, alunos de cursos presenciais de graduação que estivessem matriculados em pelo menos uma disciplina do currículo de seus cursos oferecida pela modalidade da educação a distância, nos termos da Portaria MEC 4.059, que permite a oferta de até 20% da carga de conteúdos de um curso de graduação pela modalidade da educação a distância. E, o outro subgrupo formado por alunos de graduação matriculados somente em disciplinas presenciais.

Esta separação em categorias internas nos alunos dos cursos presenciais tornou-se necessária porque está em curso um processo de “hibridização” de metodologias, técnicas e de modalidades no ensino superior. Sílvia (2000), e Daniel (2003) trabalham o tema da virtualização da universidade e da educação e da tecnologia aplicados ao ensino superior, e apontam que há uma crescente imiscuição dos recursos das NTICs no cotidiano das universidades, com uma parte das atividades acadêmicas docentes e de aprendizagem ocorrendo por mecanismos até então típicos da educação a distância, apontando para um cenário de flexibilização, com um estudo-aprendizagem híbrido entre formas ‘presenciais’ e formas ‘virtuais’. A partir desta consideração, portanto, buscou-se entrevistas no grupo B um contingente de alunos já envolvidos com o cenário da flexibilização, e um outro contingente que ainda não estivesse envolvido com este cenário, e sem contato, ainda, com a educação a distância. Para efeito de operacionalização foi estabelecida a seguinte nomeção dos grupos:

- Grupo **A1** – Alunos calouros de cursos de graduação a distância
- Grupo **A2** – Alunos veteranos de cursos de graduação a distância
- Grupo **B1** – Alunos de cursos presenciais de graduação com matrícula em disciplina a distância
- Grupo **B2** – Alunos de cursos presenciais de graduação sem matrícula em disciplina a distância

Foram distribuídos 500 questionários, à razão de 125 para cada um dos subgrupos. Os questionários foram aplicados junto a alunos matriculados na Universidade do Sul de Santa Catarina, nos meses de julho e agosto de 2006. Para os alunos presenciais foram aplicados questionários no turno noturno, nas unidades Campus Pedra Branca, e Ponte do Imaruim, na cidade de Palhoça, em salas de aula dos cursos presenciais de graduação.

Para os alunos dos cursos de graduação a distância, vinculados à unidade UnisulVirtual, foram aplicados questionários em sessões de avaliação quando se registra a presença de alunos veteranos de cursos a distância, nas cidades de Florianópolis e de Porto

Alegre, e em sessões presenciais de abertura de semestre letivo para alunos calouros, nas mesmas cidades. A informação de aplicação oferecida pelos colaboradores que orientaram o preenchimento dos formulários foi uniforme para todos os subgrupos. Foram coletados com preenchimento 396 instrumentos. Na tabela a seguir o número de formulários preenchidos e retornados em cada agrupamento.

Tabela 1 – Identificação dos subgrupos

Identificação dos subgrupos	Formulários retornados	Total por Grupo
A1 – Calouros de cursos a distância	101	Grupo A 201
A2 – Veteranos de cursos a distância	100	
B1 – Alunos de cursos presenciais com matrícula em EAD	101	Grupo B 195
B2 – Alunos de cursos presenciais sem matrícula em EAD	94	
Total de respondentes:	396	

9 RESULTADOS

9.1 O perfil dos entrevistados

Após a etapa de coleta, implementada de acordo com a metodologia descrita no capítulo anterior, os dados constantes nos questionários aplicados foram transcritos e formatados no Laboratório de Psicologia e Cognição Social (LACCOS), da UFSC, pela bolsista Raquel Bohn Bertoldo, para que pudessem ser processados nos softwares SPSS, EVOC, SIMILITUDE e ALCESTE. A tabela 2 mostra o perfil geral dos entrevistados.

Tabela 2 – Identificação dos Grupos A e B, e segmentação nos agrupamentos A1, A2, B1 e B2

Amostras			Variáveis descritivas				
	Subgrupos	Número de questionários	Faixa etária no Grupo e nos subgrupos. (em anos)	Sexo		Experiência anterior em EAD	
				Masc.	Fem.	Sim	Não
Grupo A	A1	101	34,51	66,0%	34,0%	18,0%	82,0%
	A2	100	33,37	75,8%	24,2%	36,6%	63,4%
	Resumo grupo A	201	33,94 anos	70,87%	29,13%	27,25%	72,75%
Grupo B	B1	101	25,07	55,2%	44,8%	18,6%	81,4%
	B2	94	23,42	44,1%	55,9%	16,3%	83,7%
	Resumo grupo B	195	24,27 anos	49,84%	50,14%	17,45%	82,55%

Como se observa na tabela 2, as principais distinções verificadas entre os pertencentes ao Grupo A e ao Grupo B estão na faixa etária média dos entrevistados e na participação de representantes por sexo. Enquanto a média de idade no Grupo A é de 33,94 anos, no Grupo B esta média é de 24,27 anos. No subgrupo A1, de alunos calouros da educação a distância a média é de 35,51 anos, e no subgrupo A2, de alunos veteranos da educação a distância, a média é de 33,37 anos. Nos dois subgrupos de alunos do ensino presencial a média de idade está quase dez anos abaixo em relação ao grupo de alunos a distância. Ficou em 25,07 anos na média de idade para o subgrupo B1, e em 23,42 anos para o subgrupo B2. Estes

resultados da pesquisa que mostram os pertencentes ao grupo A com uma idade superior à dos alunos do ensino presencial alinha este trabalho com uma característica própria à EAD, uma vez que Peters (2001), ao consolidar um tratado sobre a didática do ensino a distância, destacou com ênfase o aspecto de a educação a distância estar voltada a um público já adulto e no mercado de trabalho. Para ele, o aluno da EAD representa “uma clientela especial. Ela é diferente da (clientela) do estudo com presença, porque por via de regra se trata de adultos um pouco mais velhos”. E, na continuidade, frisa, de que esta condição da idade maior “modifica o ponto de partida didático em relação ao estudo com presença”, e lista aspectos que tipificam o aluno dos cursos de graduação a distância (PETERS, 2001, p. 37-38):

- Em primeiro lugar, os estudantes (da EAD) dispõem, por natureza, de uma experiência de vida maior. Por isso encaram seu estudo de maneira diferente, compreendem-no de outra maneira e o avaliam de modo diferente.
- Em segundo lugar, além disso, maioria deles traz para dentro do estudo científico uma considerável experiência profissional, o que igualmente influencia o modo como se estuda, sobretudo quando estudo e trabalho profissional estão na mesma área.
- Em terceiro lugar, muitos deles provêm de ambientes sociais nos quais, quando mais jovens, não lhes foi oferecido ou não pôde ser-lhes oferecido um estudo acadêmico. Por isso aproveitam o estudo a distância como *second chance*.
- Em quarto lugar, existem estudantes a distância que, em virtude de suas experiências profissionais, querem alcançar um status socioeconômico mais elevado em nossa sociedade competitiva. Eles são *upwardly mobile*, quer dizer, estão em processo de ascensão social
- [...] um estudo na idade intermediária ou superior tem, em geral, objetivamente outra função do que entre os estudantes de 19 a 25 anos, porque em cada caso ele se insere de modo diferente em seus planos e ciclos de vida.

A participação masculina foi dominante entre os alunos da educação a distância, ficando o Grupo A com 70,87% de homens, enquanto que no Grupo B, do ensino presencial, ficou em 49,87% a participação masculina. O censo do ensino superior brasileiro concluído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 2004 – o último divulgado antes da conclusão desta pesquisa, apontava para uma participação majoritária de mulheres no ensino superior, com 56,4% de alunas, contra 43,6% de alunos. Na universidade onde foram aplicados os questionários o mesmo fenômeno era observado no ensino presencial no ano de 2006, com 57% de alunas e 43% de alunos. Na educação a distância da mesma instituição, contudo, ocorria uma inversão em relação aos dados do cenário nacional e

do ensino presencial, com a matrícula de 2.804 alunos e de 932 alunas a distância. Esta inversão ocorria em função do catálogo de cursos oferecidos por EAD, centrados nas áreas de sistemas de informação, webdesign e de gestão de empresas²¹. O censo nacional de 2004 apontava que nas áreas de ciências da computação e matemática a participação feminina era de apenas 36%. Desta forma, as amostras pesquisadas estão em correlação com os dados disponibilizados pelo INEP.

No aspecto da experiência anterior em educação a distância, os dois grupos apresentam-se majoritariamente como sem experiência anterior expressiva, ficando o indicador de experiência em apenas 17,45% para os alunos do ensino presencial, e de 27,25% para os alunos dos cursos a distância, no Grupo A. As respostas dos subgrupos A1, B1 e B2 tem estreita variação entre a faixa de 81,4% e de 83,7% de participantes da pesquisa sem experiência anterior. Apenas no subgrupo A2, de alunos veteranos é que o número de participantes sem experiência anterior desce para o patamar de 63,4%.

O levantamento sobre a renda familiar média dos entrevistados, com distribuição em quatro degraus, de até 3 salários mínimos; de 3 a 5; de 5 a 10; e acima de 10 salários mínimos, mostrou que os alunos da educação a distância, têm a maior concentração da amostra nas faixas de 5 a 10 e de acima de 10 salários mínimos. Os alunos do ensino presencial apresentam uma distribuição equivalente entre as duas faixas iniciais e as duas faixas finais pesquisadas, apresentando, no conjunto, um patamar de renda familiar média abaixo da renda familiar média dos alunos da educação a distância. Como já observado por Otto Peters (2001), o perfil dos alunos de cursos superiores tem como traços dominantes a idade mais avançada, como evidenciado neste pesquisa, e a característica de ser uma população já inserida no mercado de trabalho, e em condição de remuneração superior à uma população que cursa o ensino superior na faixa etária considerada regular para esta formação, entre os 18 e os 24 anos de idade. Os dados de faixa de renda estão na tabela 3.

²¹ Cursos de graduação a distância oferecidos à época da pesquisa: Gestão da Tecnologia da Informação; Webdesign e Programação Web; Multimídia Digital; Turismo Rural; Gestão Financeira; Administração Pública; Ciências Contábeis;

Tabela 3 – Faixa de renda familiar, indicada em salários mínimos

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Até 3	De 3 a 5	De 5 a 10	Acima de 10
A1		12,1	27,3	34,3	26,3
A2		5,3	14,7	38,9	41,1
B1		16,8	30,5	31,6	21,1
B2		27,0	30,3	24,7	18,0
Total das amostras		15,1	25,7	32,5	26,7

O eixo central de análise para este estudo foi definido como sendo o da variabilidade ou não das representações sociais da educação a distância entre alunos de cursos de graduação a distância e alunos de cursos de graduação presenciais, sendo estas as variáveis principais. As variáveis de caracterização da amostra e as questões com as variáveis descritivas já listadas têm como função fornecer informações de contextualização e de complementação para a interpretação dos resultados em busca do conhecimento das representações sociais da EAD nos grupos pesquisados. Assim, a íntegra dos resultados do processamento SPSS, com os respectivos critérios de validação utilizados em cada campo, está no ANEXO G, com os escores parciais para cada um dos subgrupos A1, A2, B1 e B2, e pela totalização da amostra.

Tabela 4 - Você tem alguma pessoa conhecida ou da família que já participou ou que esteja matriculada em algum curso oferecido pela modalidade da educação a distância?

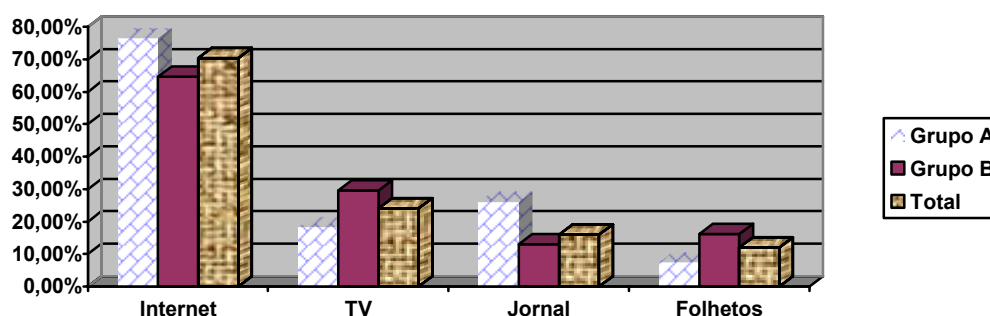
Opções ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado					
	Amostras→:	A1	A2	B1	B2	Total da amostra
SIM		52,5	67	52,5	63,8	58,8
NÃO		47,5	33,0	47,5	36,2	41,2

Tabela 5 - Se você respondeu Sim, qual o grau de proximidade em relação a essa pessoa?

Opções ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado					
	Amostras→:	A1	A2	B1	B2	Total da amostra
Cônjuge		9,3	7,5	-	8,3	6,4
Irmão		7,4	4,5	7,5	3,3	5,6
Outros parentes		24,8	4,5	32,1	6,7	13,7
Amigo		27,8	25,4	45,4	66,7	41
Colega de trabalho		40,7	58,2	15,1	15,0	33

As respostas às questões referenciadas nas tabelas 4 e 5 explicitam o grau de proximidade dos entrevistados com outras pessoas que tenham ou que tiveram participação em cursos a distância. Para os alunos dos cursos de graduação a distância, Grupo A, as referências estão concentradas no quesito “colega de trabalho”, enquanto que para os alunos do Grupo B, alunos do ensino presencial, a concentração de respostas está nos quesitos “amigo” e “outros parentes”. Evidenciam-se, assim, as características já identificadas no perfil dos entrevistados quando do quesito de média de idade. E, nas tabelas 4 e 5, com o indicativo de que os alunos da EAD, com maior idade, estão inseridos na vida profissional. Em respostas a questões relacionadas às fontes de informação sobre EAD a distância obtidas a partir de fontes de relacionamento pessoal, as respostas concentraram-se em ‘colegas de trabalho’ para os entrevistados do Grupo A, e para ‘amigos’ nos entrevistados do Grupo B, corroborando características identificadas nos quesitos de faixa etária e de renda, por estarem estes alunos já no mercado de trabalho.

Por outro lado, a pesquisa buscou levantar junto aos entrevistados quais os outros caminhos ou fontes de informação sobre a EAD foram utilizados por eles que não os do relacionamento interpessoal. Foram apresentadas as alternativas “rádio, jornais, televisão, internet, outdoors, cartazes e folhetos”. Em relação às respostas dos entrevistados sobre os meios de comunicação a partir dos quais obtiveram a maioria das informações sobre EAD, observa-se no Quadro 12 de que no somatório dos dois grupos as mídias com maior citação como a origem das informações foram, pela ordem, a Internet, com 70,3%; seguida por Televisão, com 24,1%; Jornal, com 16%; e, Folhetos, com 12%.



Quadro 12 – Meios de comunicação onde foram obtidas informações sobre EAD

Uma outra série de questões foi apresentada aos dos entrevistados para verificar junto a eles como consideravam a EAD em relação à apropriação ou não do uso da modalidade para

a oferta de cursos diferentes níveis de ensino. As tabelas de 6, 7, 8, 9 e 10 mostram um gradiente positivo e crescente no sentido de se aumentar a apropriação do uso da EAD de acordo com o nível de complexidade educacional, desde o Ensino Fundamental e até os cursos de graduação e de pós-graduação. O quesito ‘Apropriada’ parte do patamar de 7,6% para o Ensino Fundamental; 11,5% para o Ensino Médio; 33,1% para o Ensino Supletivo; e alcançando 62,8 % para cursos de graduação e 61,3% em cursos de pós-graduação.

Tabela 6 - Apropriação da oferta de cursos de por EAD no Ensino Fundamental

Subgrupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada	Não sei
A1		6,1	13,3	76,5	4,1
A2		8,6	5,4	82,8	3,2
B1		9,1	9,1	77,8	4,0
B2		6,6	13,2	78,0	2,2
Total das amostras		7,6	10,2	78,7	3,4

Tabela 7 - Apropriação da oferta de cursos de por Educação a Distância no Ensino Médio

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada	Não sei
A1		11,3	33,0	52,6	3,1
A2		15,8	23,2	56,8	4,2
B1		8,2	20,4	69,4	2,0
B2		10,9	26,1	60,9	2,2
Total das amostras		11,5	25,7	59,9	2,9

Tabela 8 - Apropriação da oferta de cursos de por Educação a Distância no Ensino Supletivo

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada	Não sei
A1		38,4	44,4	14,1	3,0
A2		39,6	33,3	25,0	2,1
B1		26,3	35,4	36,4	2,0
B2		27,8	37,8	33,3	1,1
Total das amostras		33,1	37,8	27,1	2,1

Há, porém, nas tabelas 9 e 10, uma discrepância nas respostas do subgrupo B1, formado por alunos de cursos presenciais de graduação que estavam cursando à época do levantamento ao menos uma das disciplinas da grade do currículo pela modalidade da EAD.

Este subgrupo B1 liderou as marcações na alternativa “Não apropriada” para a oferta de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação. Este contingente de entrevistados tem uma particularidade por estar à época em contato simultâneo com as metodologias da EAD e do ensino presencial. A matrícula dos mesmos em disciplinas a distância estava ancorada nos pressupostos legais permitidos pela Portaria MEC 4.059/2004 e de fundamentação institucional orientada para incentivar o uso de NTICs e de metodologias de auto-aprendizagem para os alunos. No entanto, as respostas a estas questões do levantamento de campo podem estar a apontar uma não concordância destes alunos com a duplicidade de metodologias, e, assim, com uma valoração negativa para a EAD.

Tabela 9 - Apropriação da oferta de cursos de por EAD em Cursos Superiores de Graduação

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado			
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada
A1		86,9	12,1	1,0
A2		84,7	13,3	-
B1		25,3	36,4	34,3
B2		53,8	34,1	8,8
Total das amostras		62,8	23,8	11,1

Tabela 10 - Apropriação da oferta de cursos de por EAD em Cursos Superiores de Pós-Graduação

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado			
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada
A1		83,7	14,3	1,0
A2		81,4	16,5	-
B1		28,3	33,3	32,3
B2		51,6	31,9	11,0
Total das amostras		61,3	23,9	11,2

A tabulação dos dados referentes às questões apresentadas sobre a apropriação do uso da EAD para atender a alunos em diferentes faixas etárias acompanhou o alinhamento dos resultados verificados nos questionamentos acerca da apropriação da modalidade para os diferentes níveis de ensino, apontando uma maior apropriação de acordo com o aumento da faixa etária. O indicador de Apropriação evoluiu na seguinte escala: 2,4% para a faixa etária de 7 a 14 anos; 7,1% para a faixa de 14 a 17 anos; 41,1% para a faixa etária de 17 a 24; 76,6% para a faixa de 24 a 35 anos; e 77,6% para a faixa acima de 35 anos.

Nas tabelas 11, 12 e 13 é possível observar que os indicadores do subgrupo B1 posicionaram este contingente na coluna de apropriação do uso da EAD para as faixas etárias acima dos 17 anos, diferenciando-se assim, dos indicadores do mesmo subgrupo quando, ao invés de se apontar a faixa etária, as questões anteriores indicavam os níveis de ensino correspondente. Uma interpretação possível é a de que o subgrupo considera factível a EAD para estas faixas etárias quando tem em pauta a capacidade de os sujeitos poderem ou não aprender pela EAD. Mas, quando se associa a modalidade a produtos de ensino específicos, o subgrupo B1 valora negativamente.

**Tabela 11 - Adequação da participação em cursos por EAD
(Faixa etária de 17 a 24 anos)**

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada	Não sei
A1		45,9	44,9	9,2	-
A2		37,2	46,8	16,0	-
B1		27,8	41,2	26,8	4,1
B2		53,8	43,0	3,2	-
Total das amostras		41,1	44,0	13,9	1,0

**Tabela 12 - Adequação da participação em cursos por EAD
(Faixa etária de 24 a 35 anos)**

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada	Não sei
A1		88,8	11,1	-	-
A2		88,5	10,4	1,0	-
B1		48,0	38,8	8,2	5,1
B2		81,7	17,2	1,1	-
Total das amostras		76,6	19,5	2,6	1,3

Tabela 13 - Adequação da participação em cursos por EAD (Pessoas acima de 35 anos)

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado				
	Opções →:	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não apropriada	Não sei
A1		96,0	4,0	-	-
A2		97,9	2,1	-	-
B1		49,5	33,0	2,1	4,1
B2		66,0	30,9	2,1	1,1
Total das amostras		77,6	17,13	3,9	1,3

9.1.1 Diploma por ensino presencial X diploma por EAD: diferentes valorações

As tabelas 14 e 15 mostram, em separado, as respostas dos entrevistados às questões que buscaram conhecer como os diferentes grupos atribuem valoração aos diplomas obtidos em cursos de graduação presenciais e em cursos de graduação por EAD. Uma questão perguntou como o entrevistado valorizava os dois diplomas na perspectiva própria, pessoal. A outra questão solicitou aos entrevistados um descentramento, para que os alunos estabelecessem um distanciamento e procurassem responder como o mercado faz a mesma valoração em relação aos dois diplomas.

Os resultados da tabela 14 manifestam um alinhamento de posições para os subgrupos A1 e A2, que na sua própria perspectivam atribuem um valor equivalente entre os diplomas obtidos por EAD e por ensino presencial, com escores de 80% e de 76,8%, respectivamente, no quesito da igualdade na valoração. Os dados da tabela 14 mostram uma inversão desta posição para os subgrupos B1 e B2. Para estes dois subgrupos, apenas 31,3% dos entrevistados do subgrupo B1, e 44,3% dos entrevistados do subgrupo B2 consideram que têm valor equivalente os diplomas obtidos de maneira presencial ou pela EAD. Estes dois subgrupos consideram que o diploma pelo ensino presencial tem maior valor, com presencial tem mais valor, com 67,7% e 55,6% das respostas para os subgrupos B1 e B2, respectivamente.

Tabela 14 - Comparação do valor atribuído pelo entrevistado a diploma obtido em curso de graduação obtido por EAD, e a diploma equivalente obtido por ensino presencial

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado			
	Opções →:	Os dois têm igual valor	O diploma por EAD tem maior valor	O diploma por ensino presencial tem mais valor
A1		80,0	4,0	16,0
A2		76,8	7,4	15,8
B1		31,3	1,0	67,7
B2		44,4	-	55,6
Total das amostras		58,5	3,1	38,3

Quando solicitados a se manifestar na perspectiva do mercado, os resultados agrupados na tabela 14 mostram que tanto os entrevistados dos subgrupos A1 e A2 migram para o reconhecimento de que o diploma obtido por educação presencial tem maior valor perante o mercado, com escores de 54,5% e de 57,9%, respectivamente.

O posicionamento dos subgrupos B1 e B2 mostra que permanece para o subgrupo B1 um distanciamento, com o indicativo já no questionamento acerca da própria perspectiva com o escore de 67,7% de maior valor para o diploma obtido em curso presencial, e de 79,1% para a mesma resposta na perspectiva do mercado. O subgrupo B2 apresentou uma distribuição próxima do equilíbrio na primeira solicitação, e, na segunda análise, na perspectiva do mercado, aproximou-se do subgrupo B1, com o escore de 71,8%.

Tabela 15 - Comparação do valor dado pelo mercado de trabalho a diploma obtido em curso de graduação obtido por EAD, e a diploma equivalente obtido por ensino presencial

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado			
	Opções →:	Os dois têm igual valor	O diploma por EAD tem maior valor	O diploma por ensino presencial tem mais valor
A1		44,4	1,0	54,5
A2		41,1	1,1	57,9
B1		19,8	1,1	79,1
B2		28,2	-	71,8
Total das amostras		33,8	0,8	65,4

Na pergunta do formulário de entrevistas de campo retratada na tabela 16, que reitera a questão aos grupos sobre a adequação ou não da EAD para a oferta de cursos de graduação, a composição das alternativas foi modificada para a gradação desde a discordância total até à total concordância. O indicador relevante para a comparação é de que há um deslocamento das marcações anteriores do subgrupo B1 entre ‘apropriada’ e ‘não apropriada’ para uma distribuição nos dois campos à direita e à esquerda da posição intermediária de ‘Não concordo/Nem concordo’, e com uma atribuição de concordância parcial significativa, em 44,9%, praticamente nos mesmos patamares do subgrupo B2, que assinalou com 41,3% das marcações desta subdivisão da amostra.

Tabela 16 - Qual o seu posicionamento em relação à oferta de cursos de graduação por EAD?

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado					
	Opções →:	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não conc. Nem disc.	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A1		-	3,0	1,0	17,0	79,0
A2		1,1	-	3,2	25,3	70,4
B1		15,3	12,2	13,3	44,9	14,3
B2		6,5	15,2	7,6	41,3	29,4
Total das amostras		5,7	7,5	6,2	31,9	48,7

9.2 As Representações Sociais da EAD: os elementos que integram o Núcleo Central e o Sistema Periférico

O processamento para se obter as palavras ou expressões que integram os núcleo central e o sistema periférico da RS da EAD, e aqui identificadas como “elementos”, utilizou os dados coletados nas questões de aplicação da técnica TALP. O resultado permitiu que se pudessem localizar as evocações determinantes (os elementos) pelos critérios de frequências e de hierarquizações. Os dados coletados através da técnica de associação livre de palavras, portanto, foram processados no software EVOC e analisados a partir dos critérios de frequência e de hierarquização e classificados em categorias para que se pudessem chegar às representações sociais de acordo com a abordagem estruturada por Abric (2001).

A apresentação dos dados, como já indicado, ocorre no formato de quatro quadrantes. Os elementos que integram o núcleo central da representação são agrupados para visualização no quadrante superior esquerdo – 1º Quadrante; Os elementos do sistema periférico são apresentados nos demais quadrantes, em ordem decrescente pelos critérios de frequência e de ordem média de evocação. Pela ordem, aparecem nos quadrantes superior direito – 2º Quadrante; no quadrante inferior esquerdo, 3º Quadrante; e, no quadrante inferior direito – o 4º Quadrante, são apresentados os elementos do sistema periférico que, ainda que citados, não integrem a percepção de todo o grupo, aparecem listados porque refletem experiências individuais dos entrevistados.

Tabela 17 – Registro das evocações apresentadas sobre EAD, pelos Grupos A e B

Grupos		Palavras diferentes	Palavras citadas
A	Subgrupo A1	245	493
	Subgrupo A2	269	480
	Total Grupo A	433	973
B	Subgrupo B1	292	461
	Subgrupo B2	212	445
	Total Grupo B	454	906
Somatório da amostra (A + B)		773	1.879

De acordo com a tabela 17, foram identificadas 1.879 evocações sobre EAD, sendo que 773 eram palavras diferentes entre si. Na tabela estão somadas as evocações registradas

nos 396 questionários, e o registro de evocações nos Grupos A e B, com o detalhamento estatístico de evocações nos subgrupos A1, A2, B1 e B2.

Após listar e conferir estas palavras ou expressões foram estabelecidas 30 categorias de agrupamento por semelhança, para efeito de processamento. Por exemplo, em torno da palavra “facilidade” foram agrupadas na mesma categoria as evocações de “facilidade de atingir objetivos”, “facilitar a expressão do aluno”, “facilitar”, “facilidade no aprendizado”, “praticidade”, “possibilidade de refazer a avaliação”, “facilitado” e “prático para o aluno”, por exemplo. No ANEXO F está a íntegra do relatório com as palavras encontradas e a vinculação das mesmas a categorias atribuídas para efeito de processamento. A tabela 18 mostra as principais categorias de agrupamento criadas a partir das evocações registradas com maior incidência.

Tabela 18 – Categorias de agrupamento estabelecidas a partir das evocações registradas

01	Horário flexível	11	Novo	21	Conhecimento
02	Liberdade	12	Graduação	22	Interação virtual
03	Oportunidade	13	Mercado de trabalho	23	Dificuldades
04	Disciplina	14	Em casa	24	Individual
05	Economia	15	Sem professor	25	Ensino
06	Rapidez	16	Fora da sala	26	Aluno ativo
07	Facilidade	17	Comodidade	27	Responsabilidade
08	Duvidosa	18	Qualidade	28	Sem deslocamento
09	Internet	19	Futuro	29	Método
10	Dedicação	20	Tecnologia	30	Focalizada

O processamento destes dados no software EVOC, como explicitado, apresenta no diagrama de quatro quadrantes a visualização dos elementos que pelos critério estatístico de evocação e de ordem média de citação integram o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais em cada um dos grupos, de acordo com os pressupostos teóricos de Abric (2001).

No processamento para os dados do Grupo A, para selecionar os elementos do 1º Quadrante, com a indicação do núcleo central da representação, os critérios foram os de o elemento ter uma frequência de evocação superior a 32 ocorrências e, ao mesmo tempo, estar situado na ordem média de evocação abaixo do patamar de 2,9, considerando que até 5 expressões poderiam estar listadas.

Para formar o 2º. Quadrante, com os elementos do sistema periférico, os critérios foram os de ter uma frequência de evocações também acima de 32 citações dentro do Grupo, e de estar o elemento situado na ordem média de evocações acima do patamar de 2,9. Para formar o 3º Quadrante os critérios de frequência foram os de estar abaixo de 32 citações e de estar em ordem média de evocação abaixo de 2,9, enquanto que no 4º Quadrante os critérios foram de uma frequência também abaixo de 32 evocações e de uma ordem média de evocação acima do patamar de 2,9. A tabela 19 mostra o processamento para o Grupo A.

Tabela 19 – Processamento EVOC para o Grupo A: alunos de cursos de graduação a distância

1º Quadrante			2º Quadrante		
Elementos do Núcleo Central	Frequência	Ordem de evocação	Elementos do sistema periférico	Frequência	Ordem de evocação
Facilidade	96	OME<=2,9 2,0	OME>2,9 Oportunidade	68	3,1
Horário Flexível	85	2,6	Aluno ativo	58	3,0
Liberdade	63	2,6	Dedicação	54	3,1
Comodidade	44	2,3	Economia	53	3,2
Rapidez	44	2,9	Conhecimento	41	3,0
			Responsabilidade	39	3,2
			Qualidade	35	3,2
F<=32			Novo	33	3,2
3º Quadrante			4º Quadrante		
Elementos do sistema periférico	Frequência	Ordem de evocação	Elementos do sistema periférico	Frequência	Ordem de evocação
F<32			Organização	31	3,1
Internet	20	2,8	Interação Virtual	27	3,4
Duvidosa	8	2,4	Futuro	20	3,5
			Ensino	19	3,0
			Tecnologia	18	3,3
			Merc. de Trabalho	15	3,6
			Em casa	14	3,7
			Focalizada	13	3,2
			Individual	12	3,3
			Método	12	3,3
			Fora da sala	12	3,0
			Dificuldades	11	4,0
			Sem deslocamento	9	3,2
			Graduação	9	4,0

O processamento dos dados do Grupo A pelo software EVOC aponta para os elementos ‘facilidade, horário flexível, liberdade, comodidade e rapidez’ como os mais significativos como os constituintes do núcleo central da representação social da educação a distância para os alunos matriculados nos cursos de graduação a distância.

Em seguida, no 2º Quadrante, no sistema periférico, com a presença dos elementos ‘oportunidade, aluno ativo, dedicação, economia, conhecimento, responsabilidade, qualidade, e novo’. No 3º Quadrante surgem ‘internet e duvidosa’. No 4º Quadrante os elementos listados foram ‘organização, interação virtual, futuro, ensino, tecnologia, mercado de trabalho, em casa, focalizada, individual, método, fora da sala, dificuldades, sem deslocamento, e graduação’.

Com estes elementos, a representação social da educação a distância, para os 201 entrevistados do Grupo A, pode ser entendida como uma modalidade que facilita o estudo dos alunos pelas características de ser *flexível* na *liberdade* do *horário* para estudar, caracterizando-se por *comodidade* e *rapidez*, o que torna o acesso *facilitado*. Mas que exige do estudante uma *dedicação* de *aluno ativo*, com *responsabilidade* para a sua *organização*. É uma *oportunidade* que oferece *economia* de tempo e de *recursos*. O meio tecnológico citado foi o da internet.

No processamento para os dados do Grupo B, para selecionar os elementos do 1º Quadrante, com a indicação do núcleo central da representação, os critérios foram os de o elemento ter uma frequência de evocação superior a 30 ocorrências e, ao mesmo tempo, estar situado na ordem média de evocação abaixo do patamar de 2,9, considerando que até 5 expressões poderiam estar listadas. Para formar o 2º Quadrante, com os elementos do sistema periférico, os critérios foram os de ter uma frequência de evocações também acima de 30 citações dentro do Grupo B, e de estar o elemento situado na ordem média de evocações acima do patamar de 2,9. Para formar o 3º Quadrante os critérios de frequência foram os de estar abaixo de 30 citações e de estar em ordem média de evocação abaixo de 2,9, enquanto que no 4º Quadrante os critérios foram de uma frequência também abaixo de 30 evocações e de uma ordem média de evocação acima do patamar de 2,9.

A tabela 20 registra a leitura das informações resultantes do processamento dos dados do Grupo B pelo software EVOC. Os resultados apontam para os elementos “facilidade; horário; flexível; comodidade; internet; e rapidez” como os mais significativos como os constituidores do núcleo central da representação social da educação a distância para os alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais.

Tabela 20 – Processamento EVOC para o Grupo B: alunos de cursos de graduação presenciais

1º Quadrante			2º Quadrante		
Elementos do Núcleo Central	Fre- quência	Ordem de evocação	Elementos do sistema periférico	Fre- quência	Ordem de evocação
Facilidade	103	OME<=2,9 2,2	Duvidosa	75	3,2
Horário Flexível	69	2,5	Conhecimento	47	3,3
Comodidade	47	2,5	Aluno ativo	45	3,0
Internet	60	2,3	Individual	38	3,0
Rapidez	31	2,2	Dedicação	37	3,6
F>=30					
3º Quadrante			4º Quadrante		
Elementos do sistema periférico	Fre- quência	Ordem de evocação	Elementos do sistema periférico	Fre- quência	Ordem de evocação
F<30			Responsabilidade	27	3,4
Qualidade	23	2,7	Método	25	3,2
Novo	23	2,9	Interação Virtual	25	3,8
Em casa	14	2,4	Economia	23	3,0
Fora da sala	11	2,3	Dificuldades	21	3,0
Ensino	11	2,8	Organização	21	3,2
Sem deslocamento	8	2,4	Liberdade	21	3,4
			Oportunidade	18	3,1
			Tecnologia	17	3,2
			Merc. de Trabalho	13	3,5
			Futuro	11	3,5
			Graduação	8	3,0
			Sem professor	8	3,3

O 2º Quadrante da tabela 20 mostra elementos principais do sistema periférico do Grupo B. Observa-se a presença dos elementos “duvidosa; conhecimento; aluno ativo; individual; e, dedicação”. No 3º Quadrante surgem os elementos “novo; em casa; fora da sala; ensino; e, sem deslocamento”. No 4º Quadrante os elementos listados foram “interação virtual; economia; dificuldade; organização; liberdade; oportunidade; tecnologia; mercado de trabalho; futuro; graduação; e, sem professor”. Com estes elementos, a representação social da educação a distância, para este grupo de 195 alunos de cursos de graduação presenciais, pode ser apontada como sendo a EAD um modelo que oferece *facilidade* no acesso aos estudos com *horário flexível* e *comodidade* pelo uso da *internet*. No entanto, é uma forma *duvidosa* quanto aos resultados, exigindo *dedicação individual* de um *aluno ativo* para se alcançar o *conhecimento* com *qualidade*.

9.2.1 Tabela comparativa entre os elementos do Núcleo Central e do Sistema Periférico dos Grupos A e B

Tabela 21 – Evocações ordenadas por frequência no 1º, 2º e no 3º Quadrantes dos Grupos A e B

Grupo A – 1º Quadrante. Núcleo central		Grupo B – 1º Quadrante. Núcleo central	
Elementos	Frequência	Elementos	Frequência
Facilidade	96	Facilidade	103
horário flexível	85	horário flexível	69
Liberdade*	63	Comodidade	47
Comodidade	44	Internet**	60
Rapidez	44	Rapidez	31
* O elemento “liberdade” ocorre somente no Núcleo Central do Grupo A.			
** O elemento “Internet” ocorre somente no Núcleo Central do Grupo B			
Grupo A – 2º Quadrante. Sistema periférico		Grupo B – 2º Quadrante. Sistema periférico	
Elementos	Frequência	Elementos	Frequência
Oportunidade*	68	Duvidosa**	75
aluno ativo	58	Conhecimento	47
Dedicação	54	aluno ativo	45
Economia*	53	Individual**	38
Conhecimento	41	Dedicação	37
Responsabilidade*	39		
Qualidade*	35		
Novo*	33		
* Os elementos “Oportunidade; Economia, Responsabilidade; Qualidade; e Novo” ocorrem somente no 2º Quadrante do Grupo A.			
** Os elementos “Duvidosa; e Individual” ocorrem somente no 2º Quadrante do Grupo B			
Grupo A – 3º Quadrante. Sistema periférico		Grupo B – 3º Quadrante. Sistema periférico	
Elementos	Frequência	Elementos	Frequência
Internet*	20	Qualidade	23*
Duvidosa*	8	Novo	23*
		em casa	14
		Fora da sala	11
		Ensino	11
		sem deslocamento	8
No 3º Quadrante observa-se de que os elementos “Duvidosa; e Internet”, que surgiam respectivamente no Núcleo Central e no 1º Quadrante do Grupo B, aparecem agora no 3º Quadrante do Grupo A, e com frequências que no conjunto da amostra podem ser consideradas pequenas.			
E, como que apontando para uma diferenciação no ordenamentos dos sistemas periféricos entre os Grupos A e B, observa-se no 3º Quadrante do Grupo B, com uma frequência baixa, elementos que foram destacados com maior frequência e menor ordem média de evocação no 2º Quadrante do Grupo A, como “Qualidade; e Novo”.			

A análise dos dados da tabela 21 mostra que dentre os elementos que integram o núcleo central da RS da EAD nos Grupos A e B há uma co-ocorrência de 80% deles: “facilidade; horário flexível; comodidade; e, rapidez”. E, em apenas 20% há uma diferenciação. Os alunos da EAD apontam “liberdade”, e os alunos da educação presencial apontam “internet”. “Liberdade”, para os alunos da EAD, pode evidenciar a eles que esta modalidade permite enfim cursar o ensino superior, enquanto que para os alunos do ensino presencial há a inclusão do meio técnico “internet”, que pode indicar que para estes há uma identificação da modalidade com aspectos tecnológicos.

No entanto, é no sistema periférico que surgem as maiores diferenciações entre as duas RS. Nos elementos do 1º Quadrante, por exemplo, para os alunos da EAD surgem como destaque “oportunidade; dedicação; aluno ativo; e, economia”, sinalizando para ingredientes de valorização da EAD, para os alunos do ensino presencial o primeiro elemento do sistema periférico é exatamente a característica de “duvidosa” para a EAD, seguindo-se, em menor frequência, os elementos “conhecimento; alunos ativos; individual; e, conhecimento”. Há, portanto, uma diferenciação na significação que se dá à EAD nos elementos do sistema periférico encontrados no 2º Quadrante ao se comparar os grupos.

A comparação nos elementos do 3º Quadrante reforça a análise relativa aos elementos do 2º Quadrante. Para os alunos da educação a distância a expressão “duvidosa” surge apenas neste 3º Quadrante, e numa frequência baixa, da mesma forma que é neste quadrante que está a característica do meio técnico “internet”. Para os alunos do ensino presencial o 3º Quadrante mostra caracterizações clássicas da modalidade, como o de se poder estudar “em casa”, “fora da sala”, e “sem deslocamento”.

Em síntese, pode-se concluir de que não há, na instância do núcleo central, uma diferenciação entre as representações, restando aos elementos do sistema periférico a distinção entre as RS da EAD entre alunos da educação presencial e alunos da educação a distância, considerando as amostras Grupo A e Grupo B consideradas. E de que, nas acomodações do sistema periférico, as diferenciações ocorrem pela característica “duvidosa” da modalidade da EAD junto aos alunos do ensino presencial, e das características de se exigir “dedicação”, “responsabilidade” e “autonomia” do aluno para lograr êxito nos estudos por esta “modalidade”.

9.2.2 Os elementos do Núcleo Central e do Sistema Periférico das RS da EAD, considerando-se processamentos independentes para os subgrupos A1, A2, B1 e B2

Uma outra forma de leitura dos dados é possível com a segmentação nos subgrupos A1, A2, B1 e B2, com o propósito de se verificar se, por exemplo, a maior proximidade com a educação a distância que têm os alunos veteranos da EAD pode refletir-se em uma representação social da EAD com maior diferenciação em relação ao grupo B2, dos alunos do ensino presencial e sem envolvimento com disciplinas do currículo oferecidas pela modalidade da educação a distância. As tabelas 22, 23, 24 e 25 apresentam os resultados apurados por um processamento do software EVOC considerando de maneira independente as amostras dos subgrupos A1, A2, B1 e B2.

Tabela 22 – Processamento EVOC para o subgrupo A1: alunos calouros de cursos a distância

1º Quadrante			2º Quadrante		
Núcleo central	Freq.		Sistema periférico	Freq.	
		OME \leq 2,9			OME $>$ 2,9
Facilidade	59	2,3	Dedicação	36	3,3
Oportunidade	46	2,7	Aluno ativo	28	3,3
Horário Flexível	40	2,8	Economia	24	3,0
Conhecimento	32	2,9			
Comodidade	27	2,3			
Liberdade	24	2,3			
Novo	18	2,8			
Responsabilidade	18	2,9			
F \geq 16					
3º Quadrante			4º Quadrante		
Sistema periférico	freq		Sistema periférico	Freq.	
F $<$ 16			Organização	15	3,3
			Futuro	13	3,7
Ensino	7	2,6	Interação Virtual	11	3,2
Duvidosa	4	2,3	Mercado de Trabalho	10	3,4
			Rapidez	10	3,7
			Internet	9	3,3
			Tecnologia	9	3,3
			Qualidade	9	3,8
			Em casa	7	4,1
			Método	6	3,7

Tabela 23 – Processamento EVOC para o subgrupo A2: alunos veteranos de cursos a distância

1º Quadrante			2º Quadrante		
Núcleo central	Freq.		Sistema Periférico	Freq.	
Facilidade	56	OME<=2,9 2,2	Oportunidade	38	OME>2,9 3,0
Horário Flexível	49	2,4	Aluno ativo	31	3,0
Liberdade	31	2,9	Dedicação	30	3,1
Em casa	19	2,6	Economia	29	3,3
F<=16			Qualidade	22	3,2
			Interação Virtual	16	3,6
3º Quadrante			4º Quadrante		
Sistema periférico	Freq.		Sistema periférico	Freq.	
F<16			Organização	15	3,0
Responsabilidade	13	2,9	Conhecimento	13	3,7
Internet	12	2,8	Novo	10	3,6
Comodidade	11	2,3	Individual	9	3,2
Rapidez	11	2,7	Tecnologia	9	3,3
Focalizada	6	2,8	Duvidosa	8	3,6
Fora da sala	4	2,3	Futuro	7	3,4
Método	4	2,3	Mercado de Trabalho	7	4,0
Sem deslocamento	3	2,7	Ensino	6	3,8
			Graduação	4	3,8
			Dificuldades	4	4,8

Tabela 24 – Processamento EVOC para o subgrupo B1: alunos de cursos presenciais em disciplina a distância

1º Quadrante			2º Quadrante		
Núcleo central	Freq.		Sistema periférico	Freq.	
Facilidade	48	OME<=2,9 2,3	Duvidosa	66	OME>2,9 3,2
Horário Flexível	29	2,4	Conhecimento	20	3,2
Internet	22	2,7	Dedicação	19	3,7
Aluno ativo	22	2,9			
Comodidade	19	2,4			
Individual	19	2,8			
Economia	17	2,9			
Rapidez	15	2,5			
Dificuldades	15	2,7			
F<=15					
3º Quadrante			4º Quadrante		
Sistema Periférico	freq		Sistema Periférico	Freq.	
F<15			Qualidade	12	3,1
Fora da sala	13	2,2	Liberdade	10	3,1
Oportunidade	12	2,5	Interação Virtual	10	3,9
Em casa	11	2,5	Mercado de Trabalho	9	3,4
Método	9	2,3	Responsabilidade	7	3,3
Sem professor	7	2,7	Sem deslocamento	5	3,2
Tecnologia	6	2,3	Organização	5	3,0
Graduação	6	2,7	Novo	5	3,4
			Ensino	4	3,0
			Futuro	3	3,7

Tabela 25 – Processamento EVOC para o subgrupo B2: alunos de cursos presenciais sem matrícula em disciplina a distância

1º Quadrante			2º Quadrante		
Núcleo central	Freq.		Sistema periférico	Freq.	
Facilidade	52	OME≤2,9	Aluno ativo	34	OME>2,9
Horário Flexível	44	2,7	Conhecimento	33	3,3
Comodidade	41	2,6	Dedicação	23	3,4
Internet	25	2,3	Responsabilidade	19	3,6
Novo	19	2,9	Método	16	3,5
Rapidez	16	1,9	Interação Virtual	16	3,9
			Liberdade	14	3,6
F≥14					
3º Quadrante			4º Quadrante		
Sistema periférico	Freq.		Sistema periférico	Freq.	
F<14			Duvidosa	13	3,2
Qualidade	10	2,4	Organização	12	3,2
Em casa	7	2,3	Tecnologia	9	3,8
Economia	5	2,8	Individual	7	3,3
Sem deslocamento	4	1,5	Dificuldades	6	3,5
Ensino	4	2,8	Futuro	5	3,8
			Oportunidade	3	4,3

Para uma visualização em conjunto dos elementos identificados como constiuintes do que seriam o núcleo central para cada um dos subgrupos analisados, a tabela 26 agrupa os elementos e as frequências identificadas nos primeiros quadrantes para os subgrupos A1, A2, B1 e B2, de forma a se permitir a comparação entre os elementos apontados como de maior centralidade pelos subgrupos de maior distanciamento, A2 e B2.

Tabela 26 – Elementos e respectivas frequências no 1º Quadrante nos subgrupos A1, A2, B1 e B2

Subgrupo A1		Subgrupo A2		Subgrupo B1		Subgrupo B2	
Elementos	F.	Elementos	F.	Elementos	F.	Elementos	F.
Facilidade	59	Facilidade	56	Facilidade	48	Facilidade	52
Oportunidade	46	Horário Flexível	49	Horário Flexível	29	Horário Flexível	44
Horário Flexível	40	Liberdade	31	Internet	22	Comodidade	41
Conhecimento	32	Em casa	19	Aluno ativo	22	Internet	25
Comodidade	27			Comodidade	19	Novo	19
Liberdade	24			Individual	19	Rapidez	16
Novo	18			Economia	17		
Responsabilidade	18			Rapidez	15		
				Dificuldades	15		

O comparativo, portanto, com este processamento por subgrupos, permite verificar que no grupo A2, de alunos veteranos de educação a distância, uma composição a partir dos elementos listados de uma representação social da EAD aponta para ser esta modalidade um meio que oferece *facilidade* para estudar por permitir o estudo *em casa*, com *liberdade* em função do *horário flexível*. Enquanto no subgrupo B2, de alunos do ensino presencial sem contato com a modalidade da EAD, os elementos presentes apontam para uma representação social da EAD voltada para uma inovação ligada à tecnologia, e que esta traria o diferencial para a modalidade. A representação social, portanto, poderia ser de que a EAD é um meio *novo* que oferece a *facilidade* de se estudar pela *internet*, com a *comodidade* do *horário flexível*.

A principal distinção entre os enunciados derivados dos elementos do núcleo central dos subgrupos A2 e B2 seria de que o grupo com maior contato com a modalidade da EAD destaca a rotina flexível de estudos, enquanto que o grupo ainda sem contato destaca o cenário da inovação e das novas tecnologias como o elemento que pode trazer a flexibilidade. Há, portanto, uma diferenciação entre as representações, mas, não necessariamente uma diferença entre elas, em que pese um grupo apresentar uma representação concisa pelo contato prolongado com o objeto, e o outro apresentar uma representação que idealiza a modalidade da EAD.

9.3 A caracterização estrutural das RS da EAD: a produção de diagramas de co-ocorrência das evocações, com o processamento dos dados pelo sistema SIMILITUDE

Com a mesma base de dados a partir da solicitação inicial aos entrevistados, de que manifestassem as cinco primeiras palavras ou expressões que lhe viessem à mente sobre EAD, um segundo processamento dos dados coletados foi realizado para o estabelecimento de co-ocorrências. Este procedimento faz uma pesquisa nos dados identificando pares de elementos presentes nas respostas de ‘n’ respondentes, apresentando estatística e graficamente as ‘n’ ocorrências de formação de pares de elementos presentes em ‘n’ diferentes respostas de ‘n’ sujeitos, de modo a permitir a visualização das co-ocorrências de categorias mencionadas

por resposta, no grupo. Esta análise por similitude propicia a percepção de como se articulam entre si os elementos determinantes da representação social em forma gráfica e estatística.

Flament (2003), destaca ser útil explicitar pela análise de similitude o essencial da estrutura de associação que existe sobre o conjunto dos elementos. E, ainda, de que

um elemento de representação pode assim ser caracterizado por uma quantidade cujos limites são conhecidos, exprimindo [...] sua capacidade relacional, e que resulta diretamente em possibilidades de comparação, que são particularmente úteis tanto para um diagnóstico prático quanto para fins de pesquisas experimentais. (FLAMENT, 2003, p. 98).

A base de dados utilizada para este processamento, portanto, foi a mesma que serviu de fonte para o processamento EVOC. A estrutura de apresentação da análise por similitude é dada pela análise frequencial das principais co-ocorrências de evocações que se verificam em diferentes entrevistados de um mesmo grupo. O resultado do processamento, com filtros mínimos de co-ocorrências para oferecer a visualização apenas dos elementos de maior centralidade na representação, está nas figuras que trazem os diagramas de co-ocorrências. As linhas de corte estabelecidas para os gráficos de caracterização estrutural das representações sociais das amostras selecionadas foi de um mínimo de 20 co-ocorrências para cada um dos pares integrantes da figura do Grupo A, e de 19 co-ocorrências para o Grupo B. E, para os subgrupos A1, A2, B1 e B2, o ponto de corte foi de pelo menos 10 co-ocorrências. Esta caracterização está na figura 1.

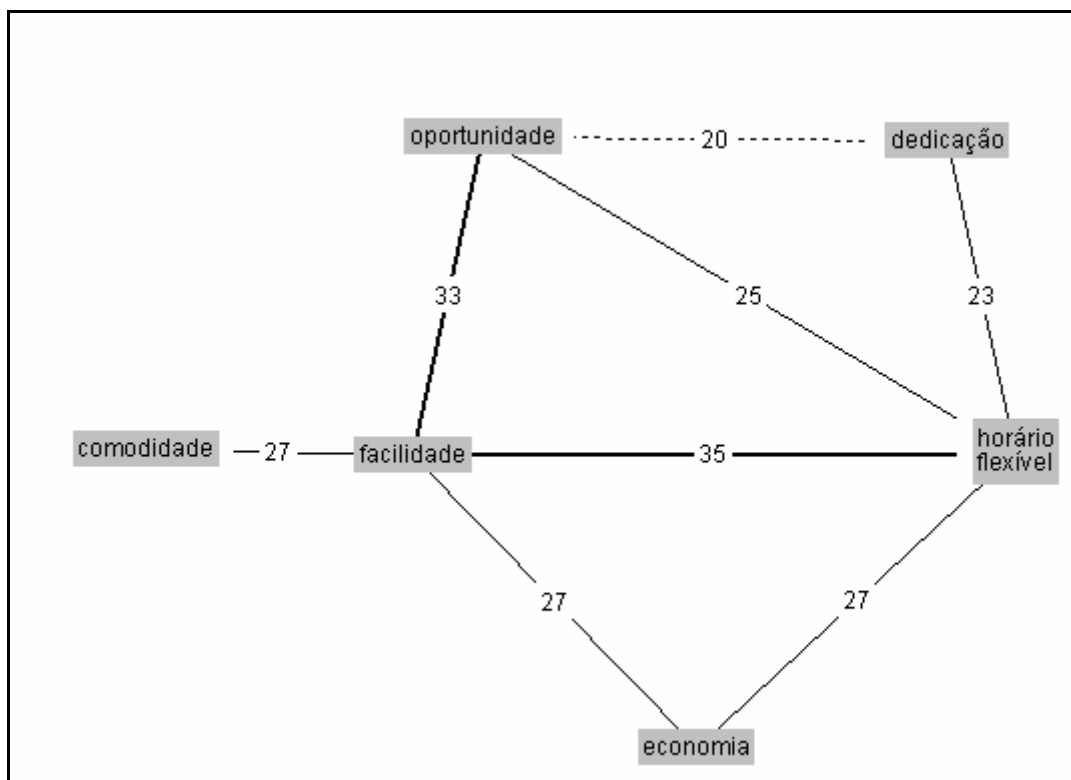


Figura 1 - Análise de similitude para as co-ocorrências no Grupo A: alunos da EAD

O diagrama da figura 1 permite a observação dos principais pares de associação que estão relacionados à categoria ‘facilidade’, com as principais inte-ocorrências dos alunos de cursos de graduação a distância estarem associadas às questões de a EAD oferecer um horário flexível, e de representar uma oportunidade que ainda oferece aos alunos economia e comodidade para os estudos. Um outro plano de interpretação das informações obtidas pela análise de similitude mostra que o fato de a metodologia da EAD exigir dedicação aos estudos, este quesito não tem centralidade na caracterização da estrutura da representação social nesta forma de apresentação gráfica. O eixo de maiores co-ocorrências está dado pelo triângulo ‘facilidade – horário flexível – oportunidade’.

A visualização desta forma de se caracterizar a estrutura da representação social da EAD para o grupo A foi processada também para as amostras dos subgrupos A1 e A2. Os diagramas permitem a observação de como a centralidade da representação social para os alunos veteranos da EAD, no subgrupo A2, está associada ao caráter instrumental da modalidade, articulando os elementos ‘facilidade – horário flexível – economia – oportunidade’, como mostra a seguir a caracterização da estrutura da RS por co-ocorrências para o subgrupo A1, dos alunos calouros.

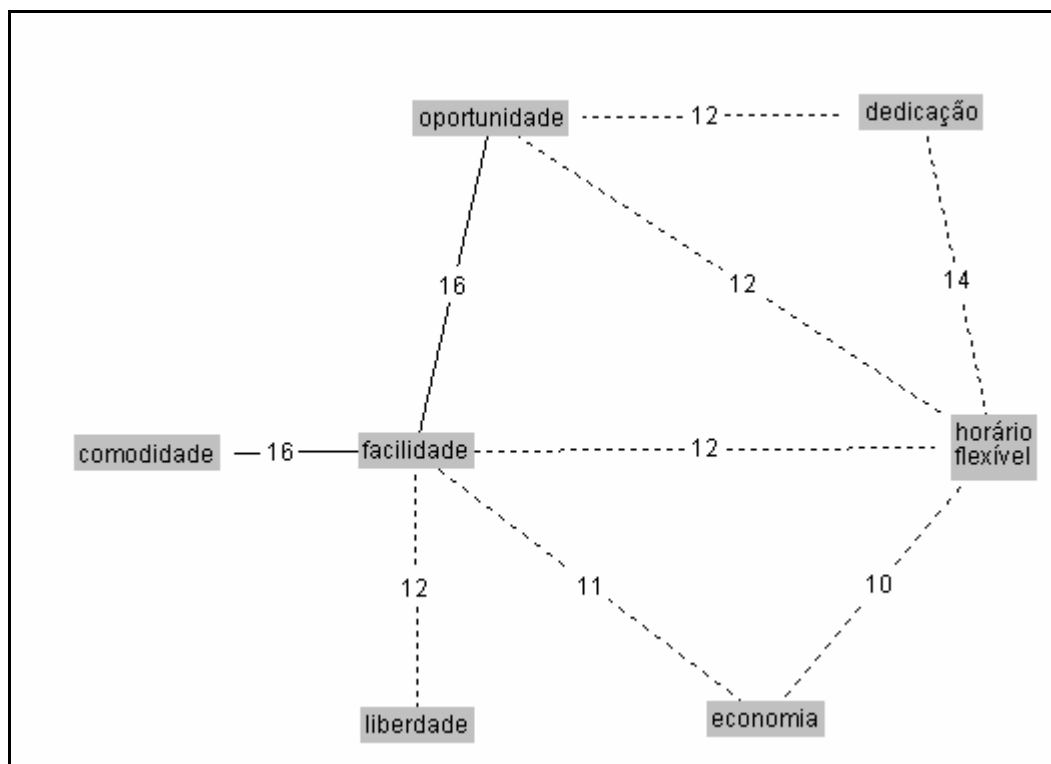


Figura 2 - Análise de similitude para as co-ocorrências no subgrupo A1

Esta caracterização da figura 2 mostra que, para os alunos calouros da EAD, do subgrupo A1, a centralidade está difusa e distribuída num conjunto de três triangulações de co-ocorrências, que têm um primeiro vértice de centralidade em ‘facilidade – horário flexível – oportunidade’ e duas variações laterais co-relacionando ora ‘economia a ‘facilidade e horário flexível’, e ora dedicação e oportunidade a horário flexível’, sendo este último elemento o vértice de centralidade neste triângulo, como mostrou a figura 2.

Na figura 3 é possível perceber a caracterização estrutural das co-ocorrências para os alunos do subgrupo A2, dos veteranos, o caráter instrumental, utilitários que estes emprestam para formular a representação social da educação a distância está evidenciado por um losango centralo, que reúne os eixos de co-ocorrências de dois triângulos principais que têm na configuração do losango uma diagonal principal representada pelas 23 co-ocorrências entre “horário flexível” e “facilidade” com os lados superiores ligados a “aluno ativo”, em 10 ocorrências a partir de cada um dos vértices. E, e, no triângulo inferior, um peso ainda maior com os lados levando aos vértices 16 co-ocorrências de “economia” até “facilidade”; e de 17 co-ocorrências até “horário flexível”.

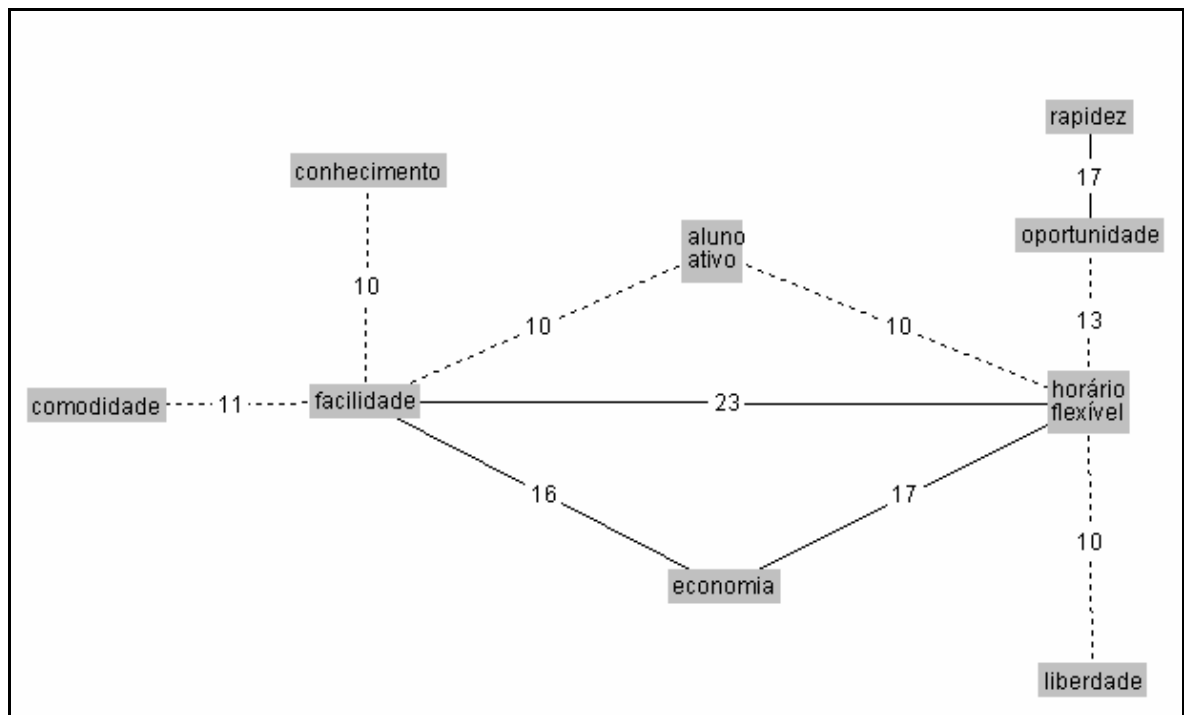


Figura 3 - Análise de similitude para as co-ocorrências do subgrupo A2: Veteranos da EAD

O diagrama de caracterização estrutural da representação social da educação a distância relacionado ao Grupo B oferece, na figura 4, a visualização de dois eixos de co-ocorrências em torno do elemento ‘facilidade’, associando-o em pares distintos a ‘horário flexível’ e à ‘comodidade’ que este fator propicia, e, no outro eixo, associando ‘facilidade’ aos elementos ‘aluno ativo’ e a ‘conhecimento’. No entanto, o triângulo principal de co-ocorrências que se forma a partir do elemento ‘facilidade’ como vértice relaciona-o às co-ocorrências de ‘conhecimento’ e de ‘horário flexível’. Esta apresentação gráfica é distinta, portanto, das informações apresentadas no gráfico correspondente ao Grupo A, onde os elementos de ‘oportunidade’ e de ‘economia’ que apresentavam-se determinantes nas co-ocorrências ligadas ao caráter utilitário do Grupo A em relação à EAD, e que estão ausentes nas representações de co-ocorrências deste Grupo B.

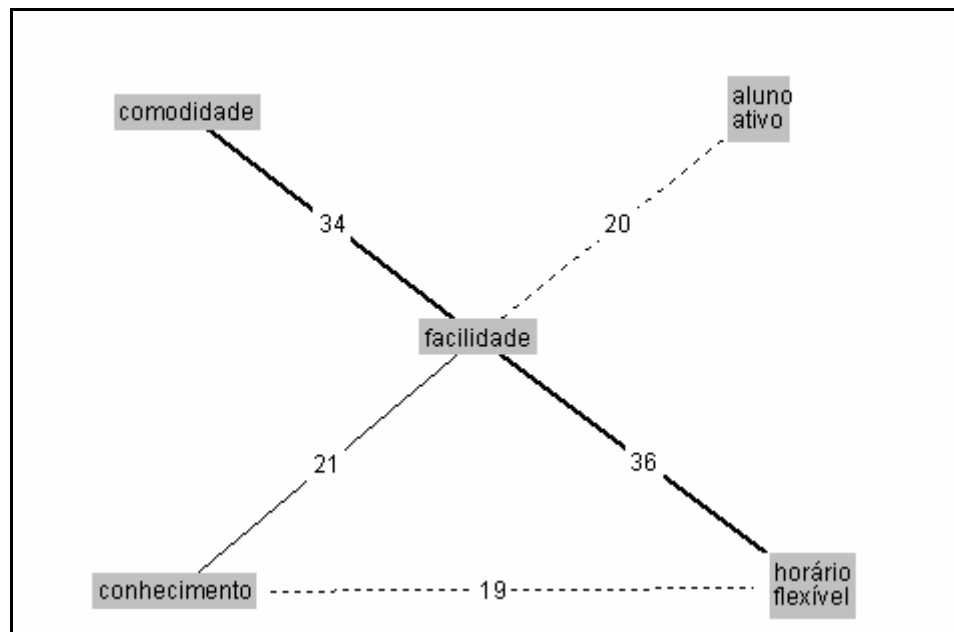


Figura 4 - Análise de similitude para as co-ocorrências no Grupo B: Alunos presenciais

O processamento da mesma análise de similitude para os subgrupos B1 e B2, permite incluir pela linha de corte inferior nas co-ocorrências como o grupo B1 estabelece a dúvida em relação à modalidade da EAD, e mostra como diferem entre si as co-ocorrências observadas estesa os alunos do ensino presencial que experienciam uma forma híbrida de ensino, no subgrupo B1, com ao menos uma das diciplinas do semestre cursada a distância, daqueles alunos do subgrupo B2, sem nenhum contato com a educação a distância. No diagrama de caracterização estrutural da representação social da EAD do subgrupo B1, observa-se que gravitam com maior destaque em torno do elemento ‘facilidade’ os elementos ‘horário flexível’, ‘comodidade’ e ‘oportunidade’, sendo que um ruído na estabilidade da representação para este subgrupo surge com as co-ocorrências para o elemento ‘duvidosa’, conforme a figura 5.

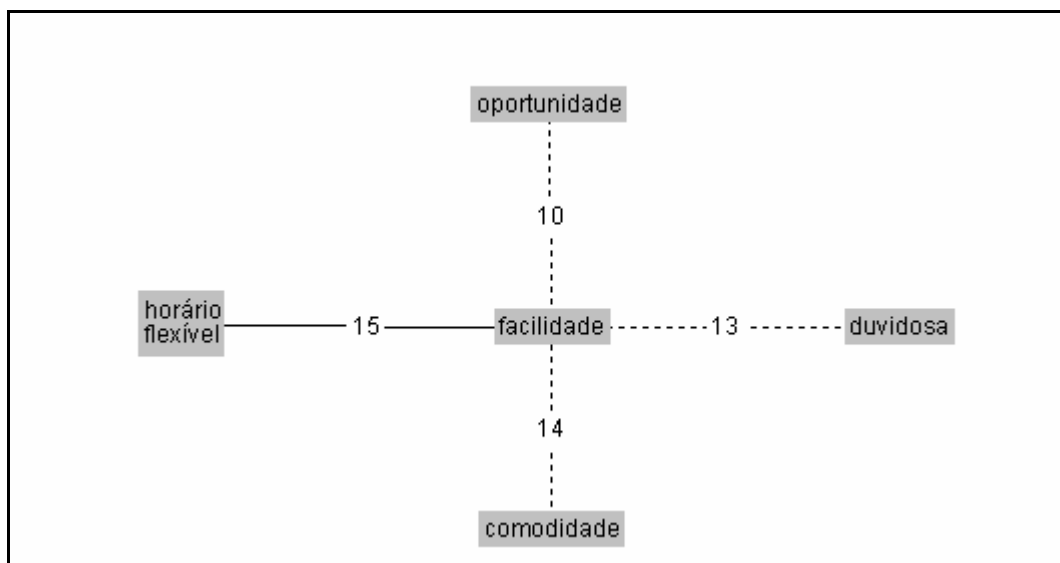


Figura 5 - Análise de similitude para as co-ocorrências no subgrupo B1

A presença em destaque do elemento ‘duvidosa’ pode indicar de que ao experimentar ao mesmo tempo duas modalidades de ensino, uma presencial e outra a distância, este subgrupo de alunos pode estar a enfrentar uma dissonância em relação à EAD. O mesmo fenômeno em relação a este subgrupo surgiu nas respostas coletadas para a identificação do perfil dos entrevistados na questão da valoração de um diploma obtido por educação a distância em relação a um diploma obtido por educação presencial. Este subgrupo B1 foi o que mais valorou o diploma ‘presencial’ em relação ao diploma ‘a distância’.

Por outro lado, o diagrama de caracterização estrutural da representação social da EAD obtido com os dados referentes ao subgrupo B2, de alunos do ensino presencial e sem vinculação com a EAD, não registra na figura 6 o elemento “duvidosa” com o destaque em que o mesmo aparecia no diagrama da figura 5. As linhas de co-ocorrência apresentam-se formando os principais triângulos entre os elementos ‘facilidade – horário flexível – conhecimento’, e entre ‘facilidade – comodidade – conhecimento’. Como se observa na figura 6, em formações secundárias do subgrupo B2 surgem co-ocorrências que relacionam ‘aluno ativo’ e ‘internet’ aos elementos de maior centralidade na representação social.

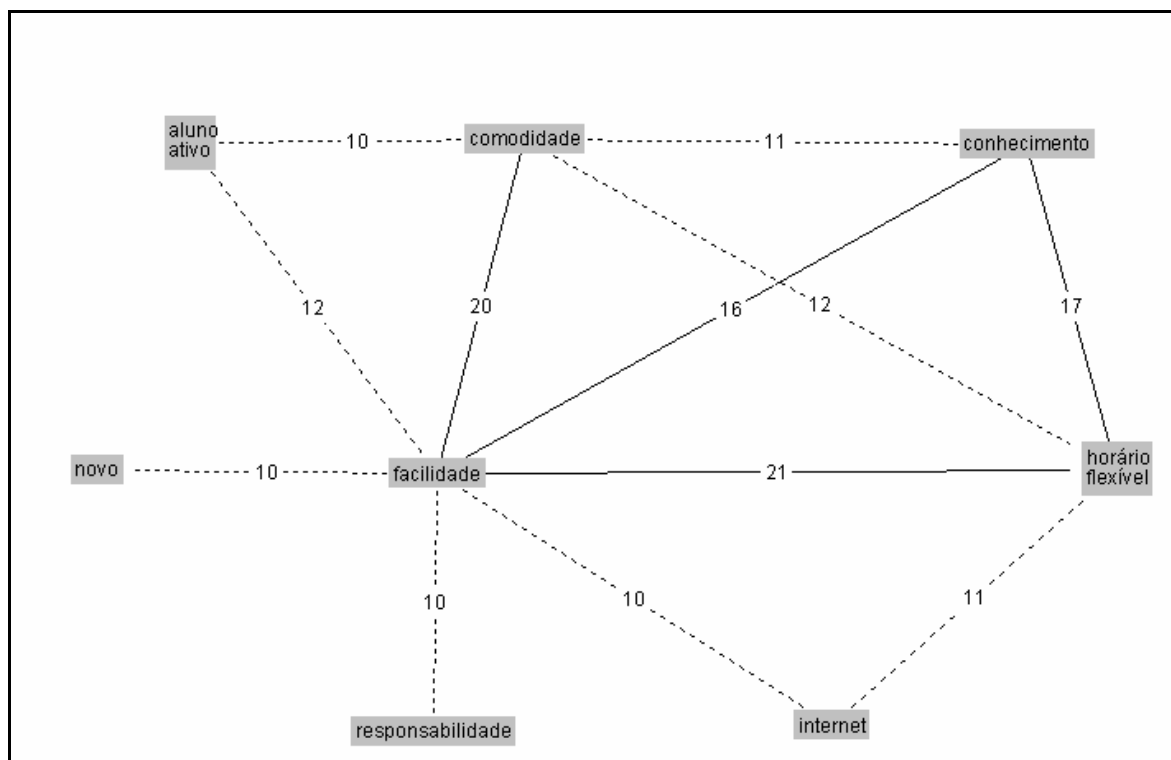


Figura 6 - Análise de similitude para as co-ocorrências no subgrupo B1

9.4 As Representações Sociais da EAD por análise textual: a investigação a partir de dados textuais processados no software ALCESTE pelos critérios de análise hierárquica descendente

A coleta de dados textuais nos termos deste trabalho, para processamento no software ALCESTE, pode, em princípio, conter implícita de que a análise dos mesmos poderia vir a ser feita tão somente por uma abordagem ao estilo de ‘pesquisa qualitativa’ (CAMARGO, 2005, p. 511), considerando-se esta como suficiente para que se estabelecessem avaliações que pudessem conduzir à uma heurística reveladora sobre as representações sociais dos entrevistados. Neste estudo, porém, todas as respostas discursivas à questão dissertativa que solicitava ao entrevistado que escrevesse o que entendia por EAD foram transcritas, uma a uma, na forma de dados textuais para que pudessem ser processados quantitativamente em relação ao seu conteúdo com o uso do software ALCESTE e das técnicas de tratamento vinculadas a esta ferramenta.

O tratamento dos dados textuais da questão aberta, para o adequado processamento no software Alceste consistiu em considerar cada resposta à questão aberta como uma unidade de contexto inicial (UCI), que foi transcrita nos parâmetros técnicos próprios da ferramenta Alceste, separadas em linhas de comando e com códigos identificadores do entrevistado e das variáveis consideradas. O processamento ocorreu em quatro etapas.

Na primeira etapa os textos foram ‘lidos’ pelo programa que calculou a frequência das palavras identificando-as por raízes comuns, e que dividiu o texto processado em unidades de contexto elementar (UCE) para fazer as análises. Na etapa seguinte o programa fez os cálculos que levaram à classificação das ocorrências a partir de uma hierarquia descendente de palavras. Na terceira etapa de processamento o software produziu dendogramas para a visualização das classes de palavras, já hierarquizadas na etapa anterior. E, numa quarta etapa, o processamento do software permite que se chegasse ao conhecimento das principais características de cada classe de palavras e a uma classificação ascendente das mesmas.

De acordo com Camargo (2005), “a análise quantitativa de dados textuais não deixa de considerar a qualidade do fenômeno estudado, e ainda fornece critérios provenientes do próprio material para a consideração do mesmo como indicador de um fenômeno de interesse científico”, e, ainda, de que esta análise quantitativa “tem como base as leis de distribuição dos seus respectivos vocabulários.” (CAMARGO, 2005, p. 512). O resultado final deste processamento pelo software Alceste apresentou elementos que estão analisados à luz da teoria das representações sociais em busca dos resultados pretendidos de se identificar e de se discutir as representações sociais da educação a distância no Brasil.

A primeira solicitação apresentada ao sistema, para análise no conjunto total dos dados, foi feita para que fossem identificadas quais e quantos distintos contextos de enunciação indicando significativas representações sociais do objeto EAD estavam contidos na massa de dados. Diferentemente do processamento no software EVOC, onde, após o processamento para os Grupos A e B, foi realizado um processamento para os subgrupos A1, A2, B1 e B2, a lógica da utilização do software ALCESTE é a de que se utilizem os recursos da ferramenta para verificar se pelos critérios de associação significativa surgem representações sociais da EAD vinculadas às diversas variáveis.

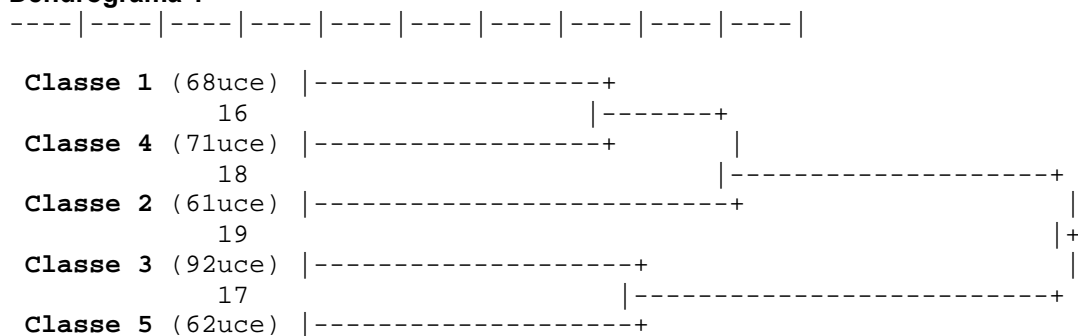
Este processamento, independente de vinculação a grupo de origem, agrupa os dados significativos por semelhança de enunciados, revelando no conjunto total as representações

existentes. E, após identificar a representação, promove o cruzamento com os dados de identificação dos entrevistados para verificar se há variáveis específicas associadas às representações encontradas.

Uma linha de corte mínima de 6 (seis) ocorrências, e estabelecendo um mínimo de 46 UCEs para definir uma classe, a ferramenta promoveu a distribuição do conjunto dos dados textuais em 5 diferentes classes estáveis por descendência hierárquica, caracterizando cinco diferentes contextos de enunciação sobre a representação social da educação a distância: Classe 1, com 68 UCEs; Classe 2, com 61 UCEs; Classe 3, com 92 UCEs; Classe 4, com 71 UCEs; e, Classe 5, com 62 UCEs. No total, 354 UCEs foram consideradas, perfazendo 97,52% do total das amostras.

No dendograma 1, observando-se da direita para a esquerda, é possível perceber a articulação entre as classes identificadas pelo sistema a partir dos contextos de enunciação. Há, de início, uma divisão em duas linhas de enunciação. A linha inferior divide-se para formar as classes 3 e 5, enquanto que a linha superior gera, a princípio a classe 2, e, a seguir, uma dupla divisão gerando as classes 1 e 4.

Dendrograma 1



Classe 1

O conjunto de palavras considerado significativo o suficiente para constituir a Classe 1 está registrado na tabela 27. Este agrupamento significativo indica uma forma típica de pensar para um determinado contingente de entrevistados, aponta para uma representação da EAD como um modelo de ensino **adequado** para pessoas **autodidatas**, para estudar **sem a necessidade** de **presença em sala de aula**, mas com **auxílio** de **professores**.

Tabela 27 – Palavras associadas mais significativamente à Classe 1

Palavras	Frequência na Classe 1	X ²
Sala	24	48,35
Aula	33	37,69
Presença	12	37,30
Autodidata	6	26,67
Auxílio	10	25,61
Professor	21	18,53
Necessidade	11	14,33
Disciplina	14	11,70
Adequação/adequado	9	11,59
Variável associada: com experiência		4,89

Esta percepção de independência e de autonomia foi associada pela análise do ALCESTE à variável “com experiência” com um χ^2 de 4,89. Ou seja, é uma forma de representação encontrada junto aos alunos que já têm experiência com educação a distância. A seguir, enunciados de entrevistados selecionados com significação para compor esta Classe 1:

“Educação a distância é o ensino sem a necessidade da presença em sala de aula. O contato com o professor é em ambiente virtual, possibilitando a adequação do estudo a horários variados.”

“Educação a distância significa para mim responsabilidade, compromisso e dedicação, pois sem a presença de um professor, a dedicação do aluno terá que ser maior.”

“A principal idéia que vem à cabeça é poder estudar sem a necessidade de estar na sala de aula. Não me preocupa se é adequado estudar a distância, e sim com a disciplina pessoal e a determinação de se estudar a distância.”

Classe 2

A tabela 28 apresenta o conjunto de palavras considerado significativo o suficiente para constituir esta Classe 2 de agrupamento. E que, por seu turno, aponta para uma forma original de representar a EAD como um recurso comunicacional, que permite o uso de **livros** para um estudo feito **em casa**, e estabelecer **comunicação via internet** para **tirar dúvidas**. E, ainda, aparece com associação com a variável “ensino presencial”.

Tabela 28 – Palavras associadas mais significativamente à Classe 2

Palavras	Frequência na Classe 2	X ²
Internet	28	98,95
Via	11	48,25
Prova	12	43,27
Livros	8	39,31
Casa	20	37,40
Feito(a)	7	28,34
Tirar	7	28,34
Dúvidas	7	17,66
Comunicação	6	15,82
Variável associada: ensino presencial		17,16

Esta percepção de flexibilidade permitida pelas novas tecnologias pode ser observada também nos enunciados selecionados com significação para compor esta Classe 2.

“Seria a pessoa estudar em casa através de livros ou internet, apostilas sobre determinado assunto e ser avaliado através de prova na instituição ou pela própria internet.”

“O ensino não presencial onde o conhecimento é transmitido através de livros e outras publicações, além da internet, meio este onde se podem tirar dúvidas e trocar experiências com professores ou colegas.”

“Sistema onde o aluno estuda fora da sala , através de livros, apostilas, internet, etc.”

Classe 3

Na tabela 29 está o conjunto de palavras considerado significativo para a classe 3. Uma representação social para este agrupamento apresenta uma educação a distância orientada para a **oportunidade**, para a **chance** de se alcançar a **faculdade** para aqueles que não têm **disponibilidade** de tempo, e assim alcançar um **lugar** melhor na **vida**. Esta percepção instrumental da modalidade, como um recurso para o ascensão profissional, não está associada a nenhuma das variáveis, e encontra-se difusa em todo o conjunto das amostras.

Tabela 29 – Palavras associadas mais significativamente à Classe 3

Palavras	Frequência na Classe 3	X ²
Oportunidade	34	32,53
Possibilidade	14	19,20
Vida	11	18,25
Chance	6	17,38
Possuir	9	15,51
Faculdade	11	13,92
Disponibilizar	7	12,88
Lugar	7	12,88
Custo	8	10,69
Fácil	8	10,69
Classe sem variável associada		---

A seguir, enunciados de entrevistados selecionados com significação para compor o agrupamento desta Classe 3:

“Educação a distância é a oportunidade de pessoas que não têm tempo ou chances de frequentar os bancos escolares normais de se atualizarem tanto pessoal quanto profissionalmente.”

“Educação a distância é uma solução para as pessoas que não possuem tempo disponível para frequentar os bancos de uma universidade, e assim dando oportunidade para a conclusão de um curso superior.”

“Educação a distância para mim significa uma grande oportunidade para pessoas que sonham em se formar em um curso na faculdade, pessoas que não possuem uma renda boa, não têm condições de arrumar e pagar um lugar para ficar.”

Classe 4

Na tabela 30 está o conjunto de palavras considerado significativo para compor a Classe 4. As palavras listadas indicam uma representação social apontada para a EAD como uma **modalidade** de ensino **passível** de se **desenvolver**, mas que está centrada no esforço do **aluno** para **buscar** os resultados, e que **depende** dele para se alcançar a aprendizagem.

Tabela 30 – Palavras associadas mais significativamente à Classe 4

Palavras	Frequência na Classe 4	X ²
Aluno	40	25,75
Espaço	7	23,22
Processo	6	19,20
Modalidade	10	16,74
Buscar	10	16,74
Depende	7	16,01
Passível	6	12,51
Desenvolver	7	11,35
Sem variável associada		----

Esta percepção da Classe 4 está vinculada à EAD como uma forma de estudo autônomo, sem a mediação de professores e sem a ênfase na tecnologia, e é uma percepção difusa por entre toda a amostra, sem variável associada. Entre os enunciados dos entrevistados selecionados com significação para compor esta Classe 4, estão os seguintes:

“Para mim é estudar, adquirir conhecimento confiável e de qualidade. Acho que o desempenho vai depender do comprometimento para que eu venha a alcançar meu objetivo. Como em um curso presencial, tudo depende do aluno. Posso ser um bom ou mau aluno, vencedor ou perdedor.”

“Penso que há um maior empenho por parte do aluno. Sendo assim, se o mesmo não se interessar, não buscar mais recursos e não se dedicar, não haverá aprendizado, uma vez que o aprender por educação a distância exige muita leitura e interpretação individual.”

Classe 5

A tabela 31 traz o conjunto de palavras considerado significativo para compor a Classe 5. Observando-se os elementos listados, para este agrupamento, a representação social da EAD aponta para esta modalidade como um meio **prático de se concluir** um curso **superior de graduação, principalmente** para aqueles que de outra forma não teriam **condições** de se manter no **mercado de trabalho no futuro**.

Esta forma tipicamente pragmática de pensar e de representar a EAD foi associada ao contingente de entrevistados do Grupo A, dos alunos dos cursos de graduação a distância. E, confirma no processamento ALCESTE, o caráter utilitário da representação deste mesmo Grupo A verificado nos processamentos das evocações livres nos sistemas EVOC e SIMILITUDE.

Tabela 31 – Palavras associadas mais significativamente à Classe 5

Palavras	Frequência na Classe 5	X ²
Mercado de trabalho	9	43,49
Prático	6	22,99
Superior	9	19,57
Graduação	10	19,00
Principalmente	8	18,11
Condições	7	16,72
Futuro	7	16,72
Entender	8	15,85
Concluir	6	15,44
Variável associada: Grupo A: alunos de cursos a distância		10,86

A seguir, enunciados selecionados com associação significativa a esta Classe 5.

“Para mim é uma melhor forma de estudar, **principalmente** para quem já esteve e teve que parar por vários motivos e se encontrou nesta **forma prática** e dinâmica de **concluir** o nível **superior** em menor tempo.”

“Uma oportunidade para quem não tem tempo nem **condições** de cursar um curso **superior**, que hoje, com a disputa natural no **mercado de trabalho**, tem grande peso profissional para uma **futura** carreira.”

“Eu vejo como um meio inteligente de acesso à educação, principalmente para as pessoas que estão interessadas no **mercado de trabalho**. Acredito que num **futuro** não muito distante este será o caminho de toda e qualquer instituição do ensino **superior**.”

9.5 As Representações Sociais da EAD por análise de contraste

Os dados textuais uma vez sistematizados para a alimentação correta do software ALCESTE permitem que diferentes formas de relatórios sejam solicitados. Assim, após o processamento feito para a obtenção do relatório que gerou as classes de 1 a 5, e as associações significativas ou não que tinham estas com as variáveis em estudo, uma nova e diferenciada sessão de processamento dos dados foi feita no sistema a partir de critérios de análise de contraste para buscar diferenciações entre as representações sociais da EAD entre os Grupos A e B.

No processamento para análise de constraste entre os Grupos A e B foram encontradas 188 UCEs nos dados textuais do Grupo A, representando 51,79% do total de UCESs classificadas, e 175 UCEs nos dados textuais do Grupo B, representando 48,21% do total de UCEs classificadas (o relatório do do processamento ALCESTE está apresentado na íntegra, nos ANEXOS H e I).

Verifica-se, portanto, uma proporcionalidade, uma equilíbrio nos conjuntos de UCEs classificadas. A quantidade de palavras analisáveis encontradas na transcrição dos dados textuais do Grupo A foi de 5.117, com a análise de 15 palavras analisáveis por UCE. Para o Grupo B o número de palavras encontrado foi de 4.086, com a análise de 12 palavras por UCE. Na análise de ambos os Grupos foi adotado como critério de significação a frequência mínima de 6 (seis) citações por palavra ou expressão, e com χ^2 maior ou igual que 3,84.

9.5.1 A Representação Social da EAD no Grupo A: um caráter utilitário

A leitura das palavras de maior significação nos contextos de enunciação do Grupo A, reunidas na tabela 32 a partir da análise de contraste, mostra, no conjunto, uma visão utilitária da modalidade da EAD. Para este grupo de alunos que estudam cursos superiores por EAD, esta modalidade apresenta-se nitidamente como uma ferramenta possibilita a realização de um **sonho profissional**, uma **oportunidade** de acesso ao **conhecimento** para maior acesso ao

mercado de trabalho, sem a **necessidade** de dedicar um **tempo** estar diário em **bancos** escolares.

Tabela 32 – Palavras associadas mais significativamente ao Grupo A

Palavras	Frequência	X ²	Palavras	Frequência	X ²
Oportunidade	53	31,92	Conhecimento	37	7,11
Superior	15	11,80	Qualidade	9	6,01
Necessidade	19	11,21	Banco (escolar)	6	5,68
Profissional	18	8,46	Tempo	63	5,65
Sonho	8	7,61			

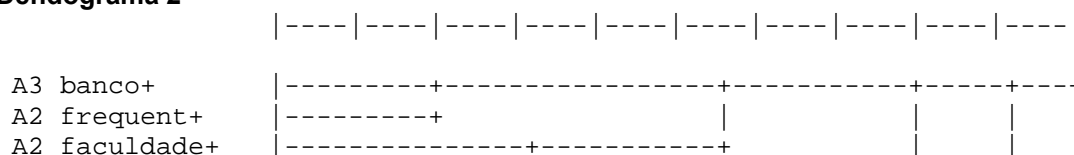
Esta percepção de um carácter instrumental, utilitário da EAD obtida a partir da análise por contraste no Grupo A pode ser encontrada nos seguintes dados textuais produzidos pelos entrevistados deste agrupamento, e seleccionados pelo software ALCESTE como significativamente associados ao Grupo.

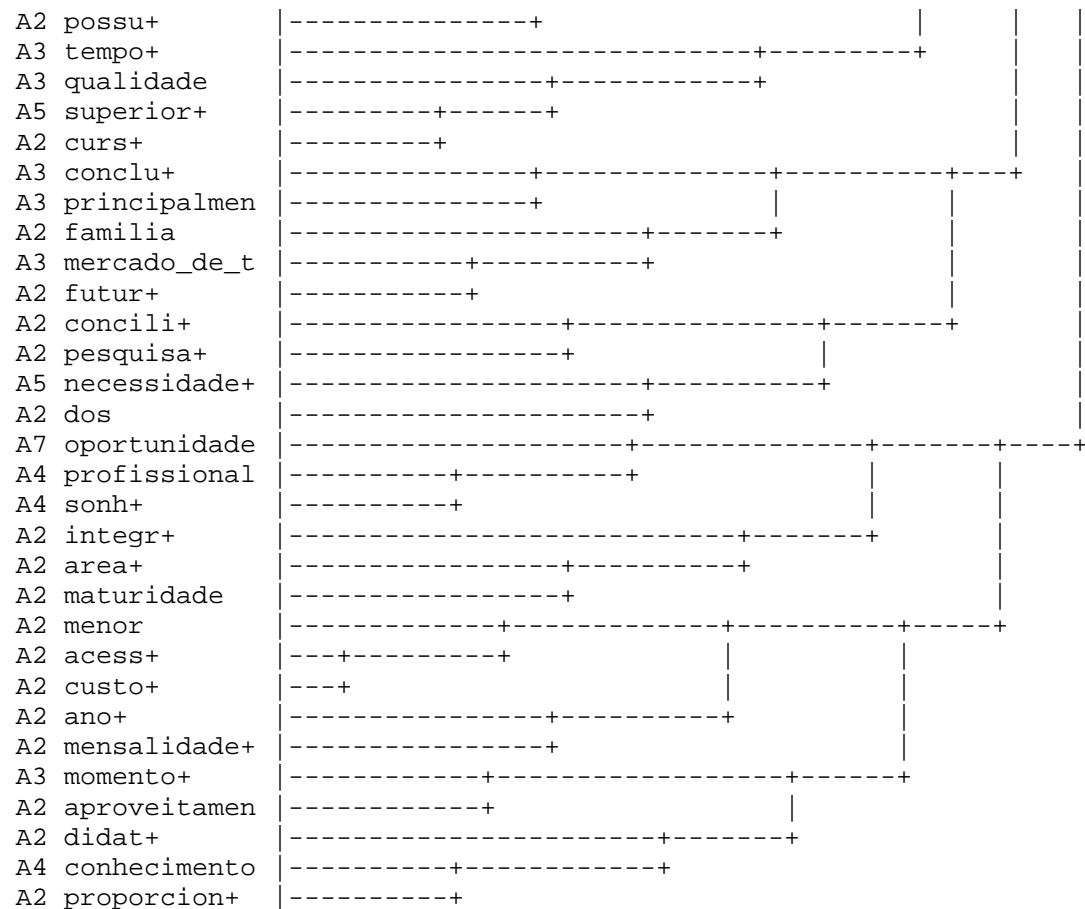
“Uma **oportunidade** para quem não tem **tempo** nem condições de cursar um curso **superior** que hoje, com a disputa natural do mercado de trabalho, tem peso **profissional** para uma futura carreira.”

“Educação a distância é uma solução para as pessoas que não possuem **tempo** disponível para frequentar os **bancos** de uma universidade, e , assim, dando **oportunidade** para a conclusão de um curso **superior**.”

Já pela outra forma de apresentação do processamento feito pelo software ALCESTE, pela produção de dendogramas, é possível verificar o grau de associação entre as palavras consideradas significativas em cada grupo pela análise dentro de uma mesma classe. Sinais ‘+’ em cada linha mostram as intersecções daquela palavra com outras com que forma parte na significação. Por exemplo, no dendograma 2, “curso” está relacionado com “superior”, com “qualidade” e “tempo”, que por sua vez está relacionado a “oportunidade” e a “banco”, que se associa a “faculdade” e a “frequentar”.

Dendograma 2





Uma interpretação destas ligações entre as palavras que apontam a tabela 32 e o dendograma 2 indicam para este Grupo um entendimento da EAD como uma **oportunidade** para se **cursar** um ensino **superior** de **qualidade** sem a necessidade de se **frequentar** **bancos** escolares. Entendimento este que pode ser verificado em outros enunciados relacionados pelo software como significativos na associação ao grupo.

“É uma condução estratégica (*oportunidade*) de um conjunto de **conhecimentos** para aparelhar um futuro profissional.”

“A educação a distância facilita o ingresso do aluno na área de **conhecimento** e se **profissionaliza** neste estudo didático. É mais uma opção de diminuir a distância para os alunos que têm pouco **tempo** e têm que administrar seu **tempo** de estudo. Esta **oportunidade** também é uma maneira arrojada de mostrar que a educação tem um compromisso com o **conhecimento** e com o futuro progresso desta idéia.”

“Uma forma (*oportunidade*) de incluir novos **profissionais** no mercado de trabalho, realizando em curto **tempo** um curso **superior** e podendo dar continuidade nos estudos sem ficar vários e vários anos em uma faculdade e pagando altas mensalidades.”

9.5.2 A Representação Social da EAD no Grupo B: um caráter de inovação tecnológica

Tabela 33 – Palavras associadas mais significativamente ao Grupo B

Palavras	Frequência	X ²	Palavras	Frequência	X ²
Prova	15	16,81	Ficar/ficando	7	5,06
Via	12	13,33	Aluno	64	4,67
Internet	27	10,12	Disciplina	22	4,09
Casa	26	5,96	Avaliação	6	4,02

A leitura destas palavras da tabela 33, que apresentaram maior significação nos contextos de enunciação do Grupo **B**, onde elas estão inseridas, mostram que, ao contrário da visão utilitária do Grupo **A** que relaciona a EAD à uma oportunidade vinculada ao aspecto profissional, que o Grupo **B** apresenta uma visão de inovação e de flexibilidade em relação à educação a distância, decorrentes principalmente do uso das NTICs.

Para este grupo de alunos do ensino presencial a EAD apresenta-se como um recurso tecnológico que permite ao **aluno** estudar **ficando** em **casa**, acessando as **disciplinas via internet**, com exigência de ir à universidade fazer **provas** em etapas de **avaliação**.

Não se encontra neste Grupo **B**, portanto, a representação social do sonho profissional como se registrou no Grupo **A**. A principal característica na representação deste Grupo **B** é a sensação de conforto e de flexibilidade que caracteriza a educação a distância para os alunos do ensino presencial, com ênfase permanente na necessidade de provas, de avaliação. Uma diferenciação que pode ser apontada ainda é a de que para os alunos do Grupo **A**, vinculado à educação a distância, é a de que a representação social que se colhe aponta para uma responsabilidade permanente do aluno como imanente ao processo, enquanto que na

representação do Grupo B surge com ênfase a questão da ‘avaliação’ como necessária para validar o processo. A percepção ao mesmo tempo de conforto e de exigência pode ser encontrada nos seguintes dados textuais produzidos pelos entrevistados do Grupo B, e selecionados pelo software ALCESTE como significativamente associados ao Grupo.

“É uma forma de aprender **ficando** em **casa**, ou seja, a matéria é passada pela **internet**, e cada dois ou três meses são feitas as **provas** na universidade.”

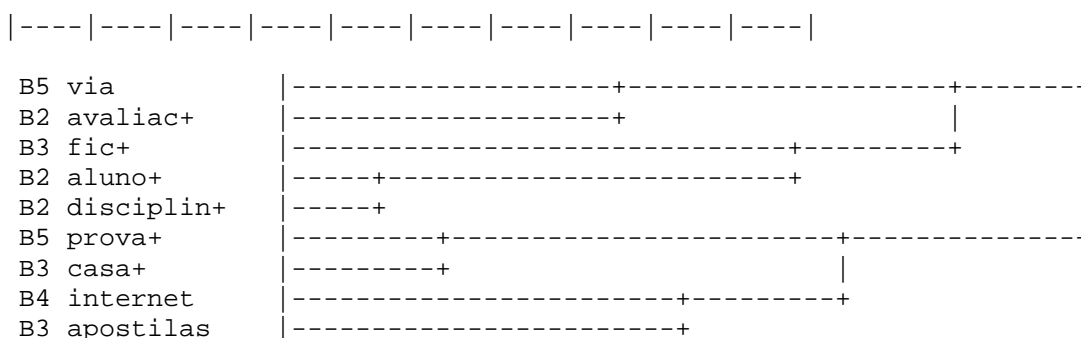
“É um ensino **via internet**, onde estudamos em **casa** e no horário que puder, fazendo **avaliações**.”

“Seria a pessoa estudar em **casa** através de livros ou **internet** e apostilas sobre determinado assunto e ser **avaliado** através de **prova** na instituição ou pela própria **internet**.”

“A pessoa recebe **via internet**, onde estudamos **em casa** e no horário que puder, fazendo **avaliações**.”

O dendograma 3, resultante do processamento que aponta as associações para as palavras deste Grupo B, mostra graficamente, por exemplo, as intersecções que apontam para prevalência da “via” da “internet”, que permite ao “aluno” “ficar” “em casa”. Assim, desta forma é possível visualizar como se relacionam os principais elementos constituidores da representação do Grupo B, de acordo com o dendograma 3.

Dendograma 3



10 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A hipótese norteadora apresentada como ponto de investigação para este trabalho em busca de identificar as representações sociais da EAD junto aos Grupos A e B, de alunos matriculados em cursos de graduação a distância e de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, foi a formulação de que as diferenciações que se apresentam no campo teórico e as demarcações legais para esta modalidade não estariam apropriadas pelos grupos da amostra ao ponto de que estes grupos apresentassem diferentes representações sociais da educação a distância. E, ainda na hipótese norteadora, e nos termos da proposta da Abordagem Estrutural das Representações Sociais (ABRIC, 1998), de que um único Núcleo Central fosse encontrado nas representações dos dois grupos, com a observação de que nos elementos dos sistemas periféricos das RS sobre a EAD é que estariam, portanto, as diferenciações que se encontram presentes nos enunciados legais e nos conceitos acadêmicos relacionados à educação a distância.

Esta última argumentação foi apresentada no projeto de qualificação como uma hipótese complementar, e que buscava projetar na origem do trabalho de que as diferenciações a serem encontradas nos elementos do sistema periférico das representações apontariam as distinções entre:

- Modelos de educação a distância que estruturam os cursos superiores a distância a partir de processos de auto-aprendizagem por parte dos alunos, instrumentalizando a aprendizagem destes a partir do acesso a instrumentos de mediação estruturados para uma aprendizagem autônoma e individualizada;
- Modelos de educação a distância que estruturam os cursos superiores a distância a partir de processos de aprendizagem a partir de mediações de professores junto aos alunos, com o uso de recursos informáticos e em rede para propiciar o relacionamento virtual e a interatividade entre professores e alunos, caracterizando um atendimento dos alunos por sistema de tutoria remota; e, ainda,
- Modelos de educação a distância que estruturam os cursos superiores a distância a partir de processos de aprendizagem que contemplam a geração e transmissão de aulas via televisão, para recepção conjunta e simultânea de grupos de alunos em tele-salas determinadas, contando os alunos com suporte de professores tutores presencialmente nestes espaços, caracterizando um modelo de tele-educação com apoio de tutoria presencial;

10.1 A Confirmação da hipótese norteadora

Uma análise dos resultados encontrados mostra, por um lado, uma confirmação da hipótese norteadora quando da localização da representação social a partir das tabulações e processamentos das evocações livres dos Grupos A e B. Porém, e retomando o quadro comparativo dos elementos significativos encontrados, mesmo na instância do Núcleo Central, apesar da concordância de 80% entre os elementos “facilidade; horário flexível; comodidade; e, rapidez”, a presença do elemento “liberdade” apenas no Núcleo Central do Grupo A, e do elemento “internet” apenas no Núcleo Central do Grupo B, dá a estes núcleos centrais uma distinção especial. A observação dos elementos em comum e dos elementos distintos dos núcleos centrais e dos sistemas periféricos no 2º e no 3º Quadrantes das RS da EAD nos grupos pesquisados, como no quadro 13, contribui para a análise.

Elementos do Núcleo Central		Elementos do Sistema Periférico	
Elementos comuns aos grupos A e B		Elementos comuns aos grupos no 2º Quadrante	
Facilidade		Aluno ativo	
Horário flexível		Dedicação	
Comodidade		Conhecimento	
Rapidez			
Elementos diferenciados no Núcleo Central		Elementos diferenciados no 2º Quadrante	
Grupo A	Liberdade	Grupo A	Oportunidade; Economia; Responsabilidade; Qualidade; Novo
Grupo B	Internet	Grupo B	Duvidosa; Individual
		Elementos diferenciados no 3º Quadrante	
		Grupo A	Internet; Duvidosa
		Grupo B	Qualidade; Novo; Em casa; Fora da Sala; Ensino; Sem deslocamento.

Quadro 13 – Elementos comuns e elementos diferenciadores no Núcleo Central e nos Sistemas Periféricos dos Grupos A e B

No entanto, quando observadas distinções entre os elementos do Núcleo Central e do 1º, 2º e do 3º Quadrantes do Sistema Periférico, considerando a hierarquização entre estes quadrantes tanto pelos critérios de frequência quanto de ordem média de evocação, é possível afirmar que há uma estabilidade menor na representação social do Grupo B.

A maior estabilidade para a RS da EAD do Grupo A pode ser abstraída a partir do elemento diferenciador do Núcleo Central, “liberdade”, e em associação com os elementos do

sistema periférico do mesmo Grupo A. Percebe-se que a “liberdade” para o Grupo A traz uma associação com “oportunidade; aluno ativo; dedicação; economia; conhecimento; responsabilidade; e, qualidade”. Há, portanto, uma consistência entre os elementos do Núcleo Central e os do Sistema Periférico.

Já no Grupo B, onde o elemento diferenciador no Núcleo Central é “internet”, os elementos de maior significação que surgem no sistema periférico têm na liderança de evocações “duvidosa”, e que se associa à modalidade da EAD, e não ao elemento diferenciador “internet”. Não surgem no 2º Quadrante da representação do Grupo B associações do sistema periférico ao elemento diferenciador “internet”.

Com estas considerações, uma conclusão para se definir por uma heurística a conjugação dos elementos principais da representação do Grupo A, poder-se-ia apresentar assim uma sintaxe para a RS da EAD para este Grupo A:

A EAD é uma modalidade que facilita o estudo dos alunos pelas características de ser *flexível na liberdade do horário* para estudar, caracterizando-se por *comodidade e rapidez*, o que torna o acesso *facilitado*. Mas que exige do estudante uma *dedicação de aluno ativo*, com *responsabilidade* para a sua *organização*. É uma *oportunidade* que oferece *economia* de tempo e de *recursos*.

E, para o Grupo B, a conjugação dos elementos da representação em direção a uma sintaxe como consideração final para a RS da EAD, poder-se-ia apresentar-se da seguinte forma para o Grupo B:

A EAD é um modelo *novo* que oferece *facilidade* no acesso aos estudos com *horário flexível e comodidade* para estudar em casa pelo uso da *internet*. No entanto, é uma forma *duvidosa* quanto aos resultados, exigindo *dedicação individual* de um *aluno ativo* para se alcançar o *conhecimento com qualidade*.

10.2 A não confirmação da hipótese complementar

As diferenciações encontradas entre as RS da EAD entre os Grupos A e B, construídas em suas distinções principalmente a partir dos elementos dos sistemas periféricos e de como estes se articulam com os elementos comuns e com os elementos promovem a identidade própria a cada Núcleo Central nos dois grupos confirmam a preliminar da hipótese

complementar de que as principais diferenças entre as RS da EAD estariam nos elementos periféricos. No entanto, o arrazoado da hipótese complementar apresentava que seriam as clivagens do debate acadêmico, das metodologias da EAD e das proposições legais as fontes de informação para as distintas apropriações que se refletiriam nos sistemas periféricos das RS da EAD.

Os dados do quadro 13 e as sintaxes propostas para as RS da EAD tanto para o Grupo A quanto para o Grupo B não refletem nas suas diferenciações os temas legais ou acadêmicos, mas, sim, perspectivas próprias destes grupos vinculadas a outras características que não as elencadas na hipótese complementar. O Grupo A, como já discutido, reflete uma representação homogênea e estável, de caráter instrumental. O Grupo B, por seu turno, reflete uma representação que se assemelha à do Grupo A apenas na tessitura externa, e demonstrando ruídos na sua equilibrção.

Esta constatação de uma menor estabilidade na representação do Grupo B foi corroborada pelo processamento dos dados na ferramenta SIMILITUDE, onde as co-ocorrências e o diagrama de visualização da caracterização estrutural das representações dos Grupos A e B é distinto. A figura 1 mostrou na caracterização estrutural da RS da EAD para o Grupo A que surgem três ‘triângulos’ harmônicos para uma centralidade, articulando um equilíbrio entre os elementos “facilidade; horário flexível; economia; oportunidade; e, dedicação”; destacados no processamento EVOC para o núcleo central e o sistema periférico.

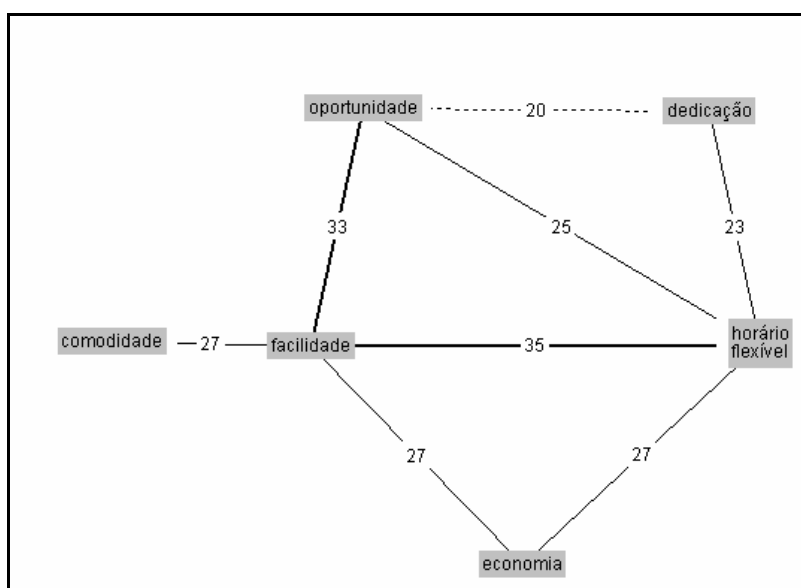


Figura 1 - Análise de similitude para as co-ocorrências no Grupo A: alunos da EAD

Já a caracterização da estrutura da RS da EAD para o Grupo B, mostrou na figura 4, por outro lado, uma dispersão de co-ocorrências em torno de “facilidade”, como se observa na recuperação dos diagramas referentes aos grupos A e B, e que são considerados na discussão final para estabelecer as distinções entre as RS dos dois grupos.

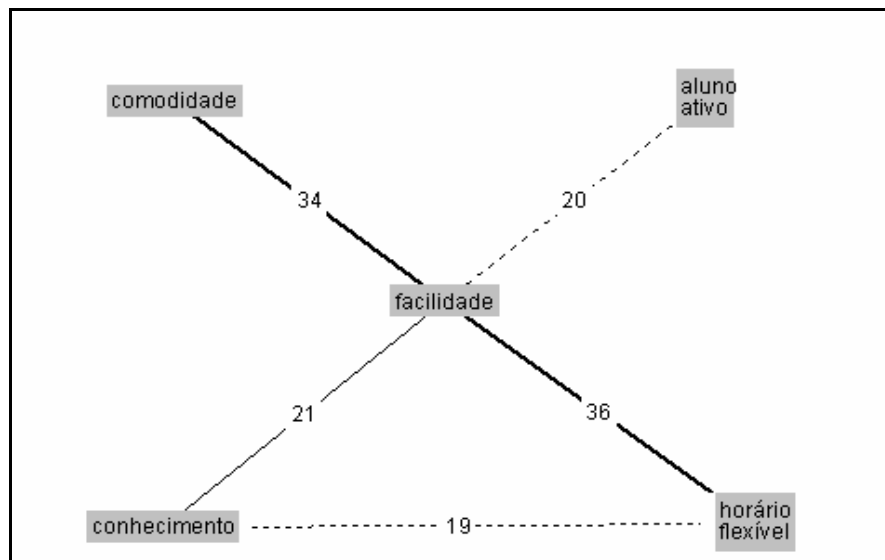


Figura 4 - Análise de similitude para as co-ocorrências no Grupo B: Alunos presenciais

10.3 A intercorrência de variáveis descritivas

Como já observado no capítulo da apresentação de resultados, além das variáveis descritivas que caracterizam os Grupos A e B em relação à matrícula ou não em curso de graduação a distância, a pesquisa buscou consolidar diferenciações entre os grupos a partir de variáveis descritivas que pudessem apresentar distintos posicionamentos em relação à EAD. A maior estabilidade na representação social do Grupo A em relação à EAD pode refletir, como registrado por Peters (2001), uma adequação do produto à necessidade de formação do grupo pelas características de faixa etária e mesmo de faixa de renda familiar, uma vez que o modelo de EAD adotado pela Universidade do Sul de Santa Catarina é o de ‘universidade virtual’, que demanda aos alunos acesso a internet e computador com disponibilidade de uso. Por conseguinte, que os alunos tenham renda pessoal ou familiar compatível para arcar com estes custos de acesso à modalidade a EAD na conformação de ‘universidade virtual’.

Por outro lado, a representação social da EAD do Grupo B, com menor estabilidade, precisa ser analisada considerando-se os elementos de centralidade e de sistema periférico encontrados de maneira distinta nos subgrupos B1 e B2. Enquanto B1 apresenta o elemento ‘duvidosa’ com maior frequência de evocação e de menor ordem média de evocação, o subgrupo B2 não o faz. Se B2 não flexiona dúvida em relação à modalidade, pode-se argumentar de que por não ter a experiência ou o contato com a EAD, não teria este subgrupo como incluir este elemento, apresentando assim uma representação ‘idealizada’ e vinculada às novas tecnologias, aspecto este de fato presente.

Porém, se o contato com a EAD fez o subgrupo B1 manifestar a dúvida, pode-se questionar o por que de os subgrupos A1 e A2 não terem apresentado a mesma condição de dúvida, uma vez que são os grupos mais próximos da modalidade. E, ao contrário de apresentar a dúvida, o subgrupo A2, de alunos veteranos, foi o que apresentou no diagrama de caracterização estrutural da representação social a maior estabilidade. A pontuação pode ser a de que um conflito metodológico intra-institucional na oferta das disciplinas a distância de que participam alunos do ensino presencial seria o fator de influência para a presença marcante do elemento ‘duvidosa’.

O posicionamento dos Grupos A e B, e dos respectivos subgrupos nas respostas ao questionário, já comentado no capítulo da apresentação de resultados, requer consideração final na confirmação dos postulados de Peters quando da adequação da modalidade para a educação de adultos, corroborado por ambos os grupos. A manifestação contrária do subgrupo B1 em relação à oferta de cursos por EAD para o nível superior, registrada como não apropriada em 34,3% das respostas, registra o dissenso deste contingente em relação aos demais subgrupos, que colocam a apropriação em evidência com 86,9% para o subgrupo A1, 84,7% para o subgrupo A2, e de 53,8% para o subgrupo B2, como registrado anteriormente na tabela 9.

No entanto, quando a questão da aplicabilidade ou não da EAD ao ensino de graduação foi novamente apresentada, mas com nova abordagem para a atribuição das marcações de cada subgrupo, substituindo-se os campos de opção para 5 alternativas, e com a mudança da pergunta para ‘Qual o seu posicionamento em relação à oferta de cursos de graduação por EAD?, ao invés de se solicitar a manifestação acerca da ‘Apropriação da oferta de cursos por EAD em cursos superiores de graduação’ os demais subgrupos mantêm a taxa de aprovação, e, no subgrupo B1, há uma migração significativa nas marcações, apontando para uma concordância parcial com 44,9% de marcações, e outras 14,3% de marcações em concordância total, como registrou a tabela 16.

Esta migração no posicionamento do subgrupo B1 pode reforçar a análise de uma inadequação intra-institucional estar atuando como determinante quando as questões do questionário passam a permitir ao entrevistado manifestar-se a partir das experiências e dos contatos que têm com a modalidade, pois quando a questão formulada modifica-se para uma consideração ‘em tese’, o subgrupo B1 aproxima-se de um alinhamento com os demais subgrupos.

10.4 As RS da EAD no Grupo A e as distintas valorações de um diploma obtido por EAD ou por ensino presencial

Ainda em relação às variáveis descritivas, a vinculação dos entrevistados dos subgrupos A1 e A2 com a modalidade da EAD, e que os fez apresentar uma convicção de ser esta uma educação com qualidade ao apontar em 80,0% e 76,8% que um diploma por EAD

tem, na ótica dos entrevistados, o mesmo valor que um diploma equivalente e obtido por educação presencial, não impede estes mesmos alunos de responder sobre o valor do diploma na ótica do mercado, quando apontam em 54,5% e 57,9%, respectivamente para A1 e A2, de que o mercado valoriza mais o diploma obtido de forma presencial, como já registrado na tabela 14. A relevância destes dados para a discussão final é a de que não se registraram indícios de uma perturbação no equilíbrio da representação social da EAD feita pelos entrevistados do Grupo A em função do conflito acerca da valoração do diploma.

Tabela 14 - Comparação do valor atribuído pelo entrevistado a diploma obtido em curso de graduação obtido por EAD, e a diploma equivalente obtido por ensino presencial

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado			
	Opções →:	Os dois têm igual valor	O diploma por EAD tem maior valor	O diploma por ensino presencial tem mais valor
A1		80,0	4,0	16,0
A2		76,8	7,4	15,8
B1		31,3	1,0	67,7
B2		44,4	-	55,6
Total das amostras		58,5	3,1	38,3

Estas considerações dos subgrupos A1 e A2, sobre valoração do diploma na perspectiva própria e na perspectiva do mercado (tabela 15), com a inversão da posição estatística, não têm reflexo na construção da representação social do Grupo A, que reitera nos elementos periféricos os elementos “qualidade” e “conhecimento”.

Ou seja, ainda que para o mercado os entrevistados do Grupo A entendam que a valoração do diploma obtido por EAD não seja positiva, este fator não se apresenta como um conflito interno no Grupo A em relação à modalidade da EAD no ensino superior, como já observado nos diagramas de caracterização estrutural das representações sociais da EAD no Grupo A e nos subgrupos A1 e A2, como registrado nas figuras 1, 2 e 3.

Tabela 15 - Comparação do valor dado pelo mercado de trabalho a diploma obtido em curso de graduação obtido por EAD, e a diploma equivalente obtido por ensino presencial

Grupos ↓:	Resultados pelo quociente percentual em cada subgrupo ou conjunto indicado			
	Opções →:	Os dois têm igual valor	O diploma por EAD tem maior valor	O diploma por ensino presencial tem mais valor
A1		44,4	1,0	54,5
A2		41,1	1,1	57,9
B1		19,8	1,1	79,1
B2		28,2	-	71,8
Total das amostras		33,8	0,8	65,4

10.5 A reiteração do caráter utilitário nas RS da EAD do Grupo A; e a reiteração do caráter de inovação tecnológica nas RS da EAD do Grupo B, verificadas pelo processamento por análise contextual

A análise das RS da EAD no conjunto dos sujeitos que formavam as amostras A e B foi possível a partir de dois processamentos distintos quando da análise dos dados textuais produzidos pelos entrevistados na resposta à questão “H” do questionário. O primeiro processamento, realizado de maneira independente das variáveis A ou B, mostrou a emergência de cinco diferentes enunciados contextuais, divididos em Classes de 1 a 5, e com a indicação de associação ou não com as variáveis em pauta. Esta forma de processamento permitiu identificar representações que emergem por entre todo o universo contextual da amostra. No quadro 14, os elementos com maior significação em cada Classe.

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
Sala	Internet	Oportunidade	Aluno	Mercado de trabalho
Aula	Via	Possibilidade	Espaço	Prático
Presença	Prova	Vida	Processo	Superior
Autodidata	Livros	Chance	Modalidade	Graduação
Auxílio	Casa	Possuir	Buscar	Principalmente
Professor	Feito(a)	Faculdade	Depende	Condições
Necessidade	Tirar	Disponibilizar	Passível	Futuro
Disciplina	Dúvidas	Lugar	Desenvolver	Entender
Adequação	Comunicação	Custo		Concluir
		Fácil		
Classes com variável associada				
Classes	Variáveis associadas			
Classe 1	Alunos com experiência em EAD			
Classe 2	Alunos do ensino presencial (Grupo B)			
Classe 5	Alunos de cursos a distância (Grupo A)			

Quadro 14 – Palavras com associação significativa por análise contextual às Classes 1; 2; 3; 4 e 5

Uma sintaxe proposta para cada uma das classes, constituídas pelas palavras associadas significativamente a cada uma delas:

Classe 1: A educação a distância como um modelo de ensino **adequado** para pessoas **autodidatas**, com **disciplina** para estudar **sem a necessidade** de **presença** em **sala de aula**, mas com **auxílio** de **professores**.

Classe 2: A EAD como um recurso comunicacional, que permite o uso de **livros** para um estudo **feito em casa**, e estabelecer **comunicação via internet** para **tirar dúvidas** e se preparar para as **provas**.

Classe 3: Uma educação a distância orientada para a **oportunidade**, para a **chance** de se alcançar a **faculdade** para aqueles que não têm **disponibilidade** de tempo, e assim alcançar um **lugar** melhor na **vida**.

Classe 4: A EAD como uma **modalidade** de ensino **passível** de se **desenvolver**, mas que está centrada no esforço do **aluno** para **buscar** os resultados, e que **depende** dele para se alcançar a aprendizagem.

Classe 5: A educação distância como um meio **prático** de **se concluir** um curso **superior** de **graduação**, **principalmente** para aqueles que de outra forma não teriam **condições** de se manter no **mercado de trabalho** no **futuro**.

Esta forma de processamento permitiu a identificação de três formas de representação social da EAD e que apresentaram associação com as variáveis “experiência” em EAD, com associação significativa para a Classe 1 deste processamento; com a variável “alunos do ensino presencial” para a Classe 2; e, com a variável “alunos de cursos a distância” para a Classe 5. A representação associada com “experiência em EAD”, registrada na Classe 1, enfatiza a perspectiva do **autodidata**, de um aluno que empreende de maneira autônoma o seu projeto. Na literatura revisada para esta pesquisa poderíamos relacionar esta representação social da EAD tanto para o aluno idealizado por Gunawardena (1992) dentro do conceito de *empowered student*, com a observação de que esta autonomia no caso é restrita à forma de o aluno se organizar para o estudo e à aprendizagem, e não para a montagem de um currículo individualizado, quanto com o perfil de uma educação a distância orientada para o estudo independente de adultos, como proposto na primeira definição oficial de EAD no Brasil, no

Decreto 2.474 de 1998, que enfatizava a auto-aprendizagem como característica imanente à EAD.

A segunda representação social encontrada, na Classe 2, e com associação a uma variável definida, está relacionada aos alunos do ensino presencial e tem como principal característica remeter à flexibilidade pelo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação. Numa vinculação com a revisão bibliográfica, este grupo de alunos estaria mais próximo de uma EAD apresentada pelo campo teórico dos autores que tratam de um cenário propositivo para um ensino-aprendizagem com uso intensivo dos recursos das mídias digitais (MAIA, 2003; BLOIS, 2005; LEVY, 1999), sem, no entanto apresentar aspectos de uma nova cultura do ciberespaço como as possibilidades de relacionamento levantadas por Rheingold (1993), por Silva (2005) e por Torres (2005). A lógica do uso das NTICs pelo grupo de alunos que se reúne sob esta representação social da EAD é a da comodidade propiciada pelo uso das NTICs, com ênfase no “ficar em casa”.

A terceira unicidade contextual identificada e com associação a uma das variáveis do estudo foi a da Classe 5, e associada aos alunos dos cursos a distância. Para estes, o enunciado aponta para uma EAD entendida em seu propósito instrumental, de ser uma oportunidade prática para a formação voltada ao mercado de trabalho, para garantir viabilidade de futuro profissional. Na revisão de literatura esta abordagem dos entrevistados do Grupo A aproxima-se das características da EAD apontadas por Peters (2001), marcadamente como uma modalidade apropriada para a educação de adultos que não tiveram a chance de cursar o ensino superior na faixa etária dos 18 aos 25 anos.

O cotejamento das representações sociais verificadas pelos elementos do núcleo central e dos elementos dos sistemas periféricos, para os Grupos A e B, e também os diagramas de caracterização estrutural destas representações para os mesmos Grupos, encontra uma consistência com os resultados encontrados pelo processamento da análise por hierarquia descendente que apontou, para as Classes 1 e 3, com associação às variáveis ‘experiência em EAD’ e ‘alunos de cursos a distância’, representações consentâneas às representações sociais verificadas para o Grupo A nos processamentos EVOC e SIMILITUDE. E, da mesma forma, a representação verificada pelo critério de análise hierárquica descendente e associada à variável ‘alunos do ensino presencial’, converge com as representações sociais verificadas para o Grupo B nos processamentos EVOC e SIMILITUDE.

A segunda forma de processamento feita com os dados textuais, buscando a análise por contraste entre os Grupos A e B, não apenas reitera as confirmações listadas nesta discussão final, como trazem à tona um novo elemento para caracterizar a representação do Grupo A, que é a de a EAD ser para estes um mecanismo de realização de um ‘sonho’, de uma oportunidade para a ascensão profissional, enquanto que para o Grupo B permanece apenas o caráter de inovação tecnológica da internet para a perspectiva da comodidade de se ‘ficar em casa’, como mostra o quadro 15, com a visualização em colunas paralelas das palavras associadas mais significativamente ao Grupo A, e as palavras associadas mais significativamente ao Grupo B.

Palavras associadas ao Grupo A	Palavras associadas ao Grupo B
Oportunidade	Prova
Superior	Via
Necessidade	Internet
Profissional	Casa
Sonho	Ficar /ficando
Conhecimento	Aluno
Qualidade	Disciplina
Banco (escolar)	Avaliação
Tempo	

Quadro 15 – Palavras associadas ao Grupo A; Palavras associadas ao Grupo B

10.6 As RS, a definição oficial e a conceituação acadêmica de EAD

Um dos eixos de análise trabalhado ao longo da pesquisa que deu sustentação a esta investigação foi a do marco legal da EAD no Brasil, e a trajetória das políticas públicas para a modalidade, desde o ano de 1996, quando da criação da Secretaria de Educação a Distância no âmbito do Ministério da Educação. Em especial para o estudo das representações sociais da EAD, questionou-se durante a pesquisa se a definição legal da modalidade seria ou não uma das fontes do universo reificado de onde os alunos retirariam elementos para a sua reapropriação para o senso comum. Esta verificação requer, pois, o cotejamento entre a definição legal atual, do Decreto Presidencial 5.622/2005, com as representações encontradas para os Grupos A e B, listadas a seguir, após a reprodução do texto legal.

A definição oficial que consta no Decreto 5.622/2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2006g).

A sintaxe proposta com os elementos centrais da representação do Grupo A:

A EAD é uma modalidade que facilita o estudo dos alunos pelas características de ser *flexível* na *liberdade* do *horário* para estudar, caracterizando-se por *comodidade* e *rapidez*, o que torna o acesso *facilitado*. Mas que exige do estudante uma *dedicação* de *aluno ativo*, com *responsabilidade* para a sua *organização*. É uma *oportunidade* que oferece *economia* de tempo e de *recursos*.

A sintaxe proposta com os elementos centrais da representação do Grupo B:

A EAD é um modelo *novo* que oferece *facilidade* no acesso aos estudos com *horário flexível* e *comodidade* pelo uso da *internet*. No entanto, é uma forma *duvidosa* quanto aos resultados, exigindo *dedicação individual* de um *aluno ativo* para se alcançar o *conhecimento* com *qualidade*.

Uma análise comparativa entre a definição legal da EAD e as duas representações sociais que caracterizam os Grupos A e B evidencia que nos aspectos da flexibilidade intrínseca à modalidade, e destacada no Decreto 5.622 pela “utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”, há uma concordância explícita no Grupo A pela menção à Internet como o meio que permite esta flexibilidade. No Grupo A não há menção aos meios técnicos, mas a construção da representação contém implícita a utilização das NTICs para compor o quadro de flexibilidade.

Não há, porém, menção nas representações dos Grupos A e B referências aos aspectos destacados no Decreto 5.622 de “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem”, e que pressupõem a interação dos alunos com professores e com os próprios colegas. Esta possibilidade, apesar de contemplada tecnicamente nas representações dos alunos pelo uso das NTICs, não se apresenta. Tanto o Grupo A quanto o Grupo B destacam aspectos de auto-aprendizagem, de autonomia e de autodidatismo como características principais da EAD. Assim, a caracterização oficial anterior para a EAD, que constava no Decreto 2.494/1998, é a que apresenta maior convergência para com as representações

verificadas. Na redação anterior a característica da auto-aprendizagem estava explícita, como se verifica no texto do Decreto 2.474/98:

A definição oficial anterior: Decreto 2.494/1998:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 2006f).

Aos alunos tanto dos cursos a distância quanto dos cursos presenciais não se evidencia a transição paradigmática em curso no ambiente acadêmico e da administração da educação brasileira, analisados nesta pesquisa com a ótica das discussões e das publicações acadêmicas que deram sustentação à mudança do conceito oficial. O texto oficial não está, à tradição consuetudinária, de refletir o cotidiano, mas, sim, na lógica propositiva de desenhar cenários para a implementação futura, é o que demonstram as representações sociais colhidas.

Um outro eixo de análise apresentado entre os objetivos específicos desta pesquisa foi o de cotejar se e de que formas ocorreram apropriações para o senso comum dos elementos constantes das conceituações acadêmicas da EAD, provenientes estas últimas do universo reificado dos especialistas no tema. Conforme apresentado no marco de referência da Teoria das Representações Sociais, Jodelet (2001, p. 21) enfatiza que nas RS os elementos se apresentam e estão organizados “sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade”, colocando, assim, no campo do saber prático o que até então estaria, neste caso, no campo do saber teórico. Em paralelo às definições oficiais da EAD no Brasil, resgataram-se nesta pesquisa definições acadêmicas da educação a distância, e que podem nesta discussão final serem observadas antepostas às RS da EAD colhidas com a maior significação para os Grupos A e B. As conceituações acadêmicas relacionadas foram as de Pretti (1996); Lobo Neto (1994), e de Aretio (2001).

Conceituações acadêmicas:

A educação a distância é, pois, uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição da sociedade. (PRETTI, 1996, p. 4).

[...] uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo no todo ou em parte o encontro pessoal do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente. (LOBO NETO, 1994, p. 3).

O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional [multidirecional], que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunto de recursos didáticos e com apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam nestes uma aprendizagem independente [cooperativo]. (ARETIO, 2001, p. 39).

Pretti enfatiza os aspectos tecnológicos e instrumentais para a modalidade, e posiciona a EAD como um fenômeno da Era Moderna uma vez que se consolida a partir do período industrial e se caracteriza pelo uso intensivo dos recursos técnicos para se promover o acesso ao conhecimento e à mediação. Lobo Neto (1994) enfatiza a natural decorrência da denominação da modalidade, ao centrar sua definição na ‘distância’ que separa o agente aprendiz da instituição que oferece o curso. E, por seu turno, Aretio produz uma definição que abarca as anteriores ao agrupar as características dos recursos tecnológicos destacados por Pretti com o caráter ‘massivo’ da modalidade, e incluir também os elementos de Lobo Neto (1994) pela caracterização da separação física entre os estudantes e o sistema de tutoria da organização ofertante.

No entanto, é em Aretio que está uma das características mais presentes nas representações dos Grupos A e B. Ao final de seu conceito Aretio explicita ‘uma aprendizagem independente’, formulação esta presente de diversas conformações na quase unanimidade das RS sobre EAD encontradas nos Grupos e nos subgrupos estudados nesta pesquisa. Paradoxalmente, logo a seguir a “independente”, Aretio (2001) apresenta entre colchetes a expressão “cooperativo”, como que repetindo na cena internacional a transição de definição legal encontrada no Brasil, ao se buscar migrar do pólo da auto-aprendizagem, como na definição do Decreto 2.494/1998, para a definição do Decreto 5.622/2005.

Desta forma, os elementos “comodidade; facilidade; rapidez; e, horário flexível”, encontrados no núcleo central das RS da EAD de ambos os Grupos A e B, são convergentes com o conjunto das conceituações acadêmicas analisadas. E, ainda, a questão da ênfase tecnológica presente em todas as conceituações aparece evidenciada pelos elementos “internet” e “novo” na RS do Grupo B; e, revestida no elemento “liberdade” no Grupo A, enquanto elemento decorrente das possibilidades de autonomia na aprendizagem e de flexibilização metodológica conferidas pelo uso das tecnologias.

Há, porém, como destacou Jodelet (2001), uma transposição fundamental. Enquanto as conceituações são descritivas, as RS encontradas são assunções do campo prático, da esfera vivencial ou referencial dos entrevistados, modificando não apenas o pólo do referente, mas a própria natureza do objeto, eximindo-se a alteridade acadêmica e assumindo a proximidade que a RS proporciona. Esta mudança de pólo, como que colocando a conceituação do objeto na primeira pessoa do singular para torná-lo uma RS, mostra a apropriação dos entrevistados não acerca das definições acadêmicas, mas sobre o objeto em si.

11 RECOMENDAÇÕES

A continuidade desta linha de pesquisa sobre as representações sociais da educação a distância pode contemplar a ampliação do escopo, abarcando outros grupos de referência, incluindo alunos e não alunos de EAD em diferentes níveis de ensino e, mesmo no ensino superior, de abarcar grupos de referência matriculados em outras instituições e que utilizem diferentes metodologias e diferentes meios técnicos como mídias de comunicação ou trocas de aprendizagem. Desta forma seria possível trabalhar as representações sociais da EAD no Brasil com maior amplitude, numa proposta de se levantar dados inéditos para subsidiar a formulação e o gerenciamento de políticas públicas, tanto no âmbito do Ministério da Educação quanto nas instâncias das Secretarias Estaduais de Educação.

Outra linha de pesquisa possível e desejável pode envolver o poder público para verificar o grau de aderência à realidade educacional do país das normas, regulamentos e outros marcos legais da educação em relação à modalidade da EAD, aprofundando a pesquisa sobre como os diversos campos de pesquisa metodológica e de implementação de projetos de EAD no país estão espelhados ou não nos textos legais.

E, ainda, no âmbito das instituições de ensino, da pesquisa aplicada em representações sociais da EAD para fornecer subsídios para o aprimoramento metodológico, tecnológico e de comunicação com os potenciais e os atuais alunos de cursos superiores por educação a distância, e também no ajuste de procedimentos para a oferta de disciplinas a distância para alunos do ensino presencial, dentro das possibilidades definidas de até 20% da carga curricular, nos termos da Portaria MEC 4.059/2004.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998. p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação a distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE. PUC-SP: São Paulo, 2001.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2005.

ANGELIM, M. L. P. Modelos flexíveis de educação/ensino: possibilidades e limites. In: ESTEVES, Antônia Petrowa; OLIVEIRA, Gabriela Dias. **Educação a distância**: experiências universitárias. Ed. UFRJ: Rio de Janeiro, 2001. p. 121-128.

ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Madrid: Ed. Ariel Educación, 2001.

ARMSTRONG, Karen. **Breve história do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ARRUDA, Ângela. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, p. 9-23, 2002. Especial Temática.

ASTI VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Globo, 1976.

BARRETO, Lina. Educação a distância: perspectiva histórica. **Revista Estudos**, Brasília: ABMES, v. 17, n. 26, p. 15-22, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. A agonia de Tântalo. In: _____. **Comunidade**: a busca por uma segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 7-24.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação a distância virtual**: uma educação próxima e real. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/EAD01.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2005.

BENAKOUCHE, Tamara. Redes técnicas/redes sociais: a pré-história da Internet no Brasil. **Revista USP**, n.35, p. 125-133, set./nov. 1997. (Informática/Internet).

BITTENCOURT, Dênia Falcão de. **A construção de um modelo de curso “lato sensu” via Internet**: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino

técnico UFSC/SENAI. 1999. 101f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1597.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2006.

BLOIS, Marlene; MELCA, Fátima. **Educação corporativa**: novas tecnologias na gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Ed. Consultor, 2005.

BORGES, Gustavo. **Marketing digital**. Palhoça: UnisulVirtual, 2001.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003. p. 23-38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p2253.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2006a.

_____. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2004/por_2004_4059_MEC.pdf>. Acesso em: 20 set. 2006b.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade de EaD para cursos de graduação a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>>. Acesso em: 20 set. 2006c.

_____. **Formulário de verificação in loco das condições institucionais**: (para uso dos consultores *ad hoc* da SESU/MEC: credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância. [2004]. Disponível em: <C:\Vianney\Doutorado\Novo Formulário de Verificação in loco de EAD.doc>. Acesso em: 15 dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2006d.

_____. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2006f.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<<http://www.uab.mec.gov.br/DecretoEAD.pdf>>>. Acesso em: 14 maio 2006g.

BRECHT, Bertold. A vida de Galileu. In: _____. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O estadista brasileiro do século 20. **Folha de São Paulo**, 22 ago. 2004. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/ver_file.asp?id=1441>. Acesso em: 28 mar. 2005.

BRETON, Philippe. **História da informática**. São Paulo, Ed. Unesp, 1991.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução em França**. Brasília: Editora da UnB, 1982.
CAMARGO, Brígido V. A televisão como vetor de difusão de informações sobre a AIDS. In: COUTINHO, Maria da Penha de L. (Org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003. p. 130-152.

_____. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005. p. 511-539.

CAMPBELL, Joseph. **Para viver os mitos**. São Paulo. Cultrix, 1997.

CAMPOS, Gilda Helena B. de. Pensando a educação a distância. **Revista TI**, nov. 2000. Disponível em: < http://www.timaster.com.br/revista/artigos/main_artigo.asp?codigo=253>. Acesso em: 17 jan. 2005.

CAMPOS, M. **Abordagem das questões ambientais nas séries iniciais do 1º. Grau na região de Criciúma (SC)**. 1997. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1997.

CARBONI, Liliane Regina. **A influência de uma exposição científica sobre as representações sociais e atitudes relativas ao meio ambiente**: um estudo com alunos do ensino médio. 2005. 1v. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2005.

CARVALHO, Rosa M. Diários íntimos na era digital: diário público, mundos privados. In: LEMOS, André, Palácios, Marcos (Org.). **Janelas do ciberespaço**: comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CIDRAL, Alexandre. Representações sociais na escolha profissional. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, p. 141-167, 2000. Edição Especial Temática.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Unesco: Brasília, 2003.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-200.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

ESTEVES, Antônia Petrowa; OLIVEIRA, Gabriela Dias. **Educação a distância: experiências universitárias**. Ed. UFRJ: Rio de Janeiro, 2001.

FACCIONI FILHO, Mauro; PANZARASA, Pioto. **Knowledge transfer within affiliation networks**. Proceedings of IEMC 2006 – International Engineering Management Conference. Salvador, Brasil.

FLAMENT, Claude; ROUQUETTE, Michel-Louis. **Anatomie des idées ordinaires**: comment étudier les représentations sociales. Paris: Armand Colin, 2003.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001. p. 173-186.

FRANCO, Maria Laura P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan/abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENRO, Tarso. Fazendo a reforma que precisa ser feita. **Folha de São Paulo**, 6 fev. 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001. p. 321-341.

GRIZE, Jean-Blaise. Lógica natural e representações sociais. In: JODELET, Denise. **Representações Sociais** (Org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 123-138.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, p. 33-46, 2000. Edição Especial Temática

GUIBERNAU, Montserrat. **Los nacionalismos**. Barcelona: Editora Ariel, 1996.

GUNAWARDENA, C. N. **Changing faculty roles for audiographics and online teaching**. The American Journal of Distance Education, v. 6, n. 2, p. 58-71, 1992.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

HARRÉ, René. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 105-121.

HEWSTONE, Miles. Representações sociais e causalidade. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 217-237.

JODELET, Denise. Representações do contágio e a AIDS. In: MADEIRA, M.; JODELET, D. (Org.). **AIDS e representações sociais**: à busca de sentidos. Natal: Editora da UFRN, 1998.

_____. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JUNIQUE, C. et al. **L'analyse de similitude de questionnaires et de donnees numeriques, SIMI2000**. Aix em Provence: Manuel d'utilisateur, 2002.

KAËS, René. Psicanálise e representação social. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pgs. 67-90.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo, Ed. 34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura.** São Paulo, Ed. 34, 1999.

LITTO, Frederic. Entrevista ao jornal Folha Dirigida. Rio de Janeiro, edição de 18 de fevereiro de 2003. Título da entrevista: **O ensino a distância cada vez mais próximo.** Disponível em <http://www2.uol.com.br/amcc/EAD/EAD54.htm>

_____. Educação a distância e a USP. **Jornal da USP**, v. 28, n. 639, 22 a 27 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.futuro.usp.br/producao_cientifica/artigos/fl_EADeausp.htm>. Acesso em: 11 mar. 2005.

LOBO NETO, F. J. da S. A educação a distância: alternativa de democratização do ensino. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALTERNATIVA PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO MUNICIPAL. 1994, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1994.

LOPES, José Leite. Ciência no mundo tropical: a pratica da ciência e os países em desenvolvimento. In: SEMINÁRIO DE TROPICOLOGIA: TRÓPICO E PESQUISA CIENTÍFICA, 1987, Recife. **Anais...** Recife: Fundaj, Massangana, 1995. p. 167-219. Disponível em: <http://www.tropiologia.org.br/conferencia/1987ciencia_mundo.html>. Acesso em: 17 jan. 2005.

MAIA, Carmem. **Educação a distância no Brasil na era da internet.** Recife: Ed. UFPE, 2000.

_____. **EAD.BR. experiências inovadoras em educação a distância no Brasil:** relfexões atuais em tempo real. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003.

MATOS, Elizete L. M.; GOMES, Péricles V. **Uma experiência de virtualização universitária:** O Eureka da PUCPR. Curitiba: Ed. Champagnat, 2003.

MARTINS, Rubens de O. Questões, tendências e políticas no âmbito do Ministério da Educação. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2005.

MAZZOTTI, Alda J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Distance education: a system view.** EUA: Wladsworth, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Sobre representações sociais. In: FORGAS, J. G. (Org.) **Social cognition**. tradução de Clélia M. N Schulze para circulação interna no LACCOS/UFSC. Londres: Academic Press, 1981.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOURA CASTRO, Cláudio; GUARANY, Lúcia Radler dos. **O ensino por correspondência no Brasil: uma estratégia de desenvolvimento educacional**. Brasília: IPEA/Iplan, 1979.

NEVES, André; CUNHA FILHO, Paulo C. **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; São Paulo: Ed. Universidade Anhembi Morumbi, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis, Vozes, 1993, 182p.

_____. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Ed. Loyolla, 1999.

NUNES, Ivônio. **Noções de educação a distância**. 1992. Disponível em: <<http://www.ibase.org.br/~ined/ivonio1.html>>. Acesso em: 25 fev. 1997.

OLIVEIRA, D. C. Representações sociais e saúde pública: a subjetividade como partícipe do cotidiano. **Revista de Ciências Humanas**: temas do nosso século, Florianópolis: Ed. UFSC, 2000. Edição Temática: Representações Sociais e Interdisciplinaridade.

OLIVEIRA, Francisca Bezerra de; FORTUNATO, Maria Lucinete; ROLIM, Eliana de Souza. História e ensino: representações sociais de alunos docentes. In: OLIVEIRA, Francisca Bezerra de et al. (Org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2003, v. 1, p. 153-160.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural de representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005. p. 573-603.

PALHARES, Roberto. A educação a distância e suas influências no mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABED, 2005.

PEROSA, Gilse T.; SANTOS, Marcelo dos. **Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online**. In: SILVA, Marco (Org.). Educação Online. São Paulo: Ed. Loyolla, 2003.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

PILETTI, Nelson, **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, Rômulo C.; CUNHA FILHO, Paulo C. Projeto Virtus: experiências com ambientes virtuais de estudo. In: NEVES, André; CUNHA FILHO, Paulo C. **Projeto Virtus: educação e**

interdisciplinaridade no ciberespaço. Recife: Ed. Universitária da UFPE; São Paulo: Ed. Universidade Anhembi Morumbi, 2001.

PIZZI, Fernanda. Sociabilidade e rede: estudo realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGC - UERJ) – Núcleo de Pesquisa em Tecnologia, Cultura e Subjetividade. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22., 2000, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/ciberidea/equipe/pdf/pizzi/sociab.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2003.

PORTER, Eleanor. **Pollyana**. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

PRETTI, Oreste. **Inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT – NEAD, 1996.

_____. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: UFMT-NEAD: Ed. Plano, 2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMA, Claudio. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representações sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

REINERT, M. **Alceste: analyse de données textuelles: manuel d'utilisateur**. Toulouse: IMAGE, 1998.

RHEINGOLD, Howard. Realtime tribes. In: _____. **The virtual community: homesteading on the electronic frontier**. [S.l.]: Addison-Weslwy, 1993. p. 176-196.

RIFKIN, Jeremy. A sociologia do gene. In: _____. **O século da biotecnologia: a valorização dos genes e a reconstrução do mundo**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

RODRIGUES, Rosângela S. **Modelo de avaliação para cursos através de ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. 1998. 125f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/index.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2006.

_____. **Modelo de planejamento para cursos de pós-graduação a distância em cooperação universidade-empresa**. 2004. 183f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4426.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993

ROMÃO, José Eustáquio. Educação profissional no Século XXI. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/283/boltec283b.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2005.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso P.; ARRUDA, Ângela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, p. 11-31, 2000. Edição Especial Temática

SCANO, S., Junique, C. ; Vergès, P. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations, EVOC2000**. Aix em Provence: Manuel d'utilisateur. 2002.

SERBENA, Carlos Augusto. Imaginário, ideologia e representação social. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 52. dez. 2003.

SGANZERLA, Ângelo Clemente. **Educação a distância no Brasil**: legislação de incentivo fiscal. 2002. 155f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: < <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4198.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2006.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação online**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

SILVIO, José. **La virtualización de la universidad?**: como podemos transformar la educación superior con la tecnología? Caracas: Ed. UNESCO/Iesalc, 2000.

SMITH, Anthony D. **Nações e nacionalismos numa era global**. Caieiras: Celta Ed., 1999.

SPANHOL, Fernando José. **Estruturas tecnológica e ambiental de sistemas de videoconferência na educação a distância**: estudo de caso do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 1999. 121f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SPELLER, Paulo. Formação de professores e produção de conhecimento: proposta e experiência do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista Fórum das Licenciaturas**, Goiânia: UFG, , n. 3, p. 35-51, 1995.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. C. An integrative theory of intergroup behavior. In: WORSCHER, S.; AUSTIN, W. G. (Ed.). **Psychology of intergroup relations**. Monterey: Brooks/Cole, 1979.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANNEY, João. **A educação superior virtual na América Latina e Caribe**. Curitiba: Ed. UNESCO: Ed. Champagnat, 2005.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem**. Tubarão. Ed. Unisul, 2005.

VALENTE, José Armando. Praticando e aprendendo sobre educação a distância: as experiências do NIED. In: MAIA, Carmem. **EAD.BR. experiências inovadoras em educação a distância no Brasil**: reflexões atuais em tempo real. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003.

VASSALO, C. Fui! **Revista Exame**, 8 mar. 2000. p. 165-175.

VERGÈS, Pierre. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005. p. 471-487.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elisabeth Farias da. **A universidade virtual no Brasil**. Caracas: Ed. UNESCO-IESALC; Tubarão: Ed. UNISUL, 2003.

VIANNEY, João, et al. Universidade virtual: um novo conceito na EAD. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MERCOSUL, 7., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2003. p.340-349.

VILARINHO, Lúcia Regina. Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003. **Anais...**, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0442890705758.DOC>>. Acesso em: 3 mar. 2005.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

WINDISCH, Uli. Representações sociais, sociologia e sociolinguística: o exemplo do raciocínio e da fala cotidianos. In: JODELET, Denise. (Org.) **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 140-151.

WOLFF, Mauro. **Teorias da comunicação de massa**. Lisboa: Martins Fontes, 1994.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?: uma teoria crítica das novas mídias**. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2003.

WOOD, Ellen M. Modernity, postmodernity or capitalism. In: _____. **Capitalism and the information age**. New York: Monthly Review Press, 1998.

_____. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. São Paulo: Zahar, 1997.

WRIGHT, Charles. **Comunicação de Massa: uma perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

APÊNDICE A

Questionário da pesquisa

Apêndice - A

Questionário da pesquisa

Prezado(a) entrevistado(a)

Este questionário está sendo utilizado para coletar dados para uma pesquisa acadêmica que se ocupa de registrar o que os(as) brasileiros(as) pensam ou imaginam sobre 'Educação a Distância'.

O importante é você responder com a sua opinião individual, de acordo com as suas próprias idéias, palavras ou expressões. As respostas são livres. Não existem respostas certas ou erradas. A sua opinião é que importa.

Você não precisa se identificar. As respostas jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente. Esta é uma pesquisa acadêmica e sem finalidade comercial.

Em caso de dúvida para o preenchimento, chame a pessoa responsável pela aplicação. Ela estará à disposição para esclarecimento.

Obrigado por participar e, por gentileza, leia os enunciados e responda às questões na ordem em que elas aparecem.

A - Quais são as cinco primeiras palavras ou expressões que lhe vêm à mente sobre 'Educação a Distância'? Por gentileza escreva uma palavra ou expressão em cada uma das linhas abaixo.

B – Das cinco palavras ou expressões que você escreveu acima, selecione e coloque em ordem de importância as duas principais sobre o que você pensa ou imagina sobre Educação a Distância. Escreva ao lado do número “1” a que você considera de maior importância, e, a seguir, a outra palavra ou expressão ao lado do número “2”.

1 -

2 -

C - Você tem alguma pessoa conhecida ou da família que já participou ou que esteja matriculada em algum curso oferecido pela modalidade da Educação a Distância?

() Não

() Sim

D - Se você respondeu Sim na questão anterior, por favor indique a seguir o grau de parentesco ou de conhecimento:

() Cônjuge – Companheiro(a) () Irmã(ão) () Outros parentes () Amiga(o) () Colega de trabalho

E – Assinale nos quadros a seguir indicando a quantidade de informações sobre Educação a Distância obtidas por você em cada um dos meios de comunicação ou de pessoas próximas a você.

Favor assinalar com um “x” uma opção para cada linha.

Meios de comunicação ou pessoas próximas	Quantidade informações obtidas sobre Educação a Distância		
	A maioria	Algumas	Nenhuma
Rádio			
Jornal			
Televisão			
Internet			
Outdoor			
Cartaz			
Folhetos			
Amigas(os)			
Parentes			
Colegas de trabalho			
Outros (especifique)			

F – Observando a tabela abaixo, indique a sua opinião sobre se você considera apropriada ou não apropriada a oferta de cursos pela modalidade da Educação a Distância assinalando em cada uma das linhas correspondentes aos tipos de ensino.

Favor assinalar com um “x” uma opção para cada linha.

Tipos de ensino	Indique sua opinião sobre a oferta de cursos por Educação a Distância			
	Apropriada	Apropriada parcialmente	Não Apropriada	Não sei
Ensino Fundamental				
Ensino Médio				
Ensino Supletivo				
Educação Profissionalizante				
Ensino Técnico				
Treinamento				
Educação Continuada				
Cursos Superiores de Graduação				
Cursos Superiores de Pós-Graduação.				

J - E na perspectiva do mercado de trabalho, como você imagina que as empresas e as organizações comparam o valor de um diploma de graduação obtido num curso pela modalidade da Educação a Distância em relação ao um diploma obtido num curso presencial equivalente?

- ☐ Os dois diplomas têm igual valor no mercado
☐ O diploma obtido num curso a distância tem mais valor no mercado
☐ O diploma obtido num curso presencial tem mais valor no mercado

Comente ou justifique a sua opinião

K – Qual é o seu posicionamento pessoal em relação à oferta de cursos superiores de graduação por 'Educação a Distância'?

- ☐ Discordo totalmente
☐ Discordo parcialmente
☐ Nem concordo / Nem discordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

Comente ou justifique a sua opinião

L - Indique a seguir se você está matriculado num curso superior presencial, num curso superior a distância, ou se está procurando informações para ingressar em uma universidade?

- ☐ Estou matriculado em curso superior presencial

Nome do curso: _____

- ☐ Estou matriculado em curso superior a distância

Nome do curso: _____

- ☐ Estou procurando informações para ingressar em curso superior presencial

- ☐ Estou procurando informações para ingressar em curso superior a distância

M - Você já participou de algum outro curso, de qualquer nível ou tipo de ensino, oferecido na modalidade da 'Educação a Distância'?

- ☐ Não ☐ Sim Se você respondeu 'Sim', cite um curso de que tenha participado:

Nome do curso: _____ Instituição: _____

N - Agora, sem indicar o seu nome, por gentileza assinale os campos a seguir:

Sexo: () M () F Idade: _____

O - Faixa de renda familiar:

- () Até 03 Salários Mínimos
- () De 03 a 05 Salários Mínimos
- () De 05 a 10 Salários Mínimos
- () Acima de 10 Salários Mínimos

ANEXOS

ANEXO A

Artigo 80 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece a validade e a equivalência da educação a distância no país

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

ANEXO B

Decreto Nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

Regulamentava o Artigo 80 da Lei 9.394/96. Foi revogado pelo Decreto 5.622/2005

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº. 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

ANEXO C

Gabinete do Ministro da Educação Portaria Nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001.

Regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação. Substituída pela Portaria 4.059/2004.

O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº. 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei nº. 9.394, de 1996.

§ 1º As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - Celso -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação.

§ 2º A avaliação prevista no parágrafo anterior poderá facultar a introdução definitiva das disciplinas que utilizem método não presencial no projeto pedagógico de cursos superiores reconhecidos ou indicar a interrupção de sua oferta.

Art. 4º As instituições de ensino superior não incluídas no artigo anterior que pretenderem introduzir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos deverão ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC.

Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação, que se manifestarão através de relatório à SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministro da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Paulo Renato de Souza

ANEXO D

Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no *caput* serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no *caput* não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº. 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semi-presencial.

Art. 4º A oferta de disciplinas na modalidade semipresencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5º Fica revogada a Portaria nº. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Tarso Genro

ANEXO E

Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA: CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e,
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) sequenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e,
- II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

- I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e,
- II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

- I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;
- II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;
- III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e,
- IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

CAPÍTULO II DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

- I - especialização;
- II - mestrado;
- III - doutorado; e
- IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

- I - educação de jovens e adultos;
- II - educação especial; e,
- III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-sinatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.

§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3º As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.

§ 2º As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou,

V - desc credenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a Lei nº 10.861, de 2004, ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o **caput** são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o **caput** somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no **caput** deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no **caput** que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no **caput**, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e,

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou,

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO V

DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e,

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no **caput** serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o **caput**, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.

CAPÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e,

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) seleção e capacitação dos professores e tutores;
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de

colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou,

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou,

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no **caput** serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no **caput**.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o **caput** serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o **caput** também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação **lato sensu** deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério.

§ 2º Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto.

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO F

Relatório do processamento pelo software EVOC, para definir categorias de palavras e proceder à classificação e agrupamento

Categorias de agrupamento estabelecidas a partir das evocações registradas					
01	Horário flexível	11	Novo	21	Conhecimento
02	Liberdade	12	Graduação	22	Interação virtual
03	Oportunidade	13	Mercado de trabalho	23	Dificuldades
04	Disciplina	14	Em casa	24	Individual
05	Economia	15	Sem professor	25	Ensino
06	Rapidez	16	Fora da sala	26	Aluno ativo
07	Facilidade	17	Comodidade	27	Responsabilidade
08	Duvidosa	18	Qualidade	28	Sem deslocamento
09	Internet	19	Futuro	29	Método
10	Dedicação	20	Tecnologia	30	Focalizada

Evocações que foram agrupadas:

Na primeira coluna está indicada a categoria selecionada para agrupamento. Na segunda coluna está indicado o número da evocação listada e agrupada na categoria indicada.

```

3  labertura_de_horizontes
3  labertura_de_oportunidades
0  labertura_na_mente
0  labre_possibilidades_de_espaco
0  laborção
8  laceitação_pelo_mercado_duvidosa
3  3acessibilidade
3  6acesso
0  lacesso_a_educacao
3  lacesso_a_todos
3  lacesso_facil
0  laccessoria
3  laccessível
0  lacompanha_vida_moderna
0  lacompanhamento_do_professor
1  ladaptabilidade_de_horarios
1  ladatação_tempo_disponível
2  2adequação
1  ladequação_de_horarios
0  ladiantamento_de_matérias
0  ladministração_do_aprendizado
1  ladministração_do_próprio_tempo
1  ladministração_do_tempo
7  39agilidade
7  lagilizar
0  lajudá
1  lajuste_tempo_para_estudo
0  lalgo_novo
3  lalternativa

```

0 ambiente_virtual
0 ambiente_virtual_interativo
0 amizade
21 aprendizado
21 aperfeiçoamento
26 aperfeiçoamento_autodidata
25 aperfeiçoamento_no_ensino
8 aplicação_duvidosa
30 aplicação_prática
22 apoio
14 apoio_familiar
29 apostilas
21 apreensão
8 aprende_pouco
21 aprender
16 aprender_distante
9 aprender_pela_internet
15 aprender_sem_pessoas
24 aprender_sozinho
8 aprendisado_duvidoso
21 1aprendizado
26 aprendizado_ativo
18 2aprendizado_eficaz
8 aprendizado_ruim
21 14aprendizagem
6 aprendizagem_acelerada
18 aprendizagem_como_aula_presencial
30 aprimoramento
30 aprofundar_conhecimentos
7 aprovação_do_aluno
21 aproveitamento
21 aproveitamento_da_disciplina
21 aproveitamento_do_conteúdo
1 aproveitamento_do_tempo
1 aproveitar_o_tempo
13 aquisição_de_competências
8 arrependimento
0 astronauta
26 atenção
26 latitude
14 latividades
24 latividades_individualizadas
11 latual
11 atualidade
21 atualização
14 aula_no_fim_de_semana
16 aula_não_presencial
16 aula_sem_corpo_presente
24 aulas_individuais
9 aulas_internet
8 ausência_de_experiência
15 ausência_do_professor
15 ausência_lado_humano
16 ausência_sala_de_aula
26 2auto_aprendizado
26 3auto_aprendizagem
26 1auto_conhecimento
4 1auto_coordenação
26 3auto_desenvolvimento
4 1auto_determinação
4 3auto_disciplina

26 1auto_educação
26 1auto_ensino
26 1auto_estudo
4 1auto_gestão
26 13autodidata
2 9autonomia
22 1auxílio
3 1auxílio_conclusão_ensino_pra_quem_não_tem
0 1avaliação
0 1avaliação_só_por_prova
9 1avaliação_virtual
20 3avanço
19 1avanço_futuro
5 9baixo_custo
13 1banalização_da_educação
5 1barato
3 1boa_oportunidade
18 5bom
14 1bom_local_para_estudar
8 5burrice
26 1busca
7 1básico
26 4capacidade
13 1capacitação
13 1capacitação_pessoal
15 1carência_professor
14 3casa
30 1centralizado
3 1chance
12 1chance_de_graduação
24 1chato
22 1chats
17 4comodiade
17 76comodidade
21 1competência
23 1complicado
23 1complicação
21 2compreensão
27 15comprometimento
27 12compromisso
9 12computador
9 1computador_internet
9 2comunicação
9 1comunicação
22 1comunicação_diferenciada
22 1comunicação_virtual
24 4concentração
1 1conciliar_o_tempo
1 2conciliação_com_trabalho
6 1conclusão_rápida
29 1condições
18 3confiabilidade
18 1confiabilidade_do_curso
18 2confiança
17 16conforto
26 1conhecer_o_novo
21 19conhecimento
21 1conhecimento_disponível_na_internet
21 1conhecimento_qualificado
7 1conhecimento_sem_esforço
21 1conhecimento_técnico

9 1conhecimento_via_internet
21 2conhecimentos
3 3conquista
26 1construção_do_conhecimento
22 1contato_com_o_professor
21 1conteúdo
22 2cooperação
16 1correio
18 1credibilidade
21 3crescimento
29 1criativa
8 1cuidado
21 1cultura
26 4curiosidade
13 3currículo
16 1curso_por_correspondência
3 1cursos_novos
5 10custo
5 1custo_acessível
5 2custo_baixo
5 2custo_benefício
5 1custo_mais_baixo
10 32dedicação
10 1dedicação_aos_estudos
8 2deficiente
8 1deficiência
1 1definição_de_horários
25 1democratização
26 1depende_do_interesse
10 4desafio
8 1desaprendizado
0 1descaso_com_certas_matérias
8 1desconfiança_eficiência_do_sistema
29 1desconhecida
29 1desconhecido
13 1desemprego
21 2desenvolvimento
13 1desenvolvimento_profissional
7 4desinteresse
28 1deslocamento
1 1desocupação
8 2desorganização
8 2desqualificação_profissional
10 9determinação
10 1dever_cumprido
5 1devia_ter_desconto
0 1dias_de_prova_não_acessíveis
29 1didática
13 1diferenciar
29 2diferente
23 9dificuldade
23 1dificuldade_ausência_professor
23 1dificuldade_de_comunicação
23 1dificuldade_de_interação_com_instrutor
23 1dificuldade_de_relacionamento
23 1dificuldade_de_trabalhos
23 1dificuldade_em_interpretações
23 1dificuldade_no_aprendizado
23 1difícil_avaliação
23 2difícil
15 1difícil_acesso_ao_professor

5 1diminuição_de_custo
26 9dinamismo
5 2dinheiro
26 1dinâmica
7 1dinâmica_facilitada
26 1dinâmico
12 5diploma
12 1diploma_comprado
1 1diponibilidade_de_horários
4 22disciplina
4 1disciplina_diferenciada
4 1disciplina_na_organização_pessoal
4 1disciplinar_horários
8 1disciplinas_mais_jogadas_ainda
2 1disconibilidade
22 1discussões
2 1dispersão
1 1disponibiliade_de_tempo
2 18disponibilidade
1 2disponibilidade_de_horário
1 3disponibilidade_de_horários
1 2disponibilidade_de_tempo
1 2disponibilidade_horário
3 1disponibilizar
2 1disposição
25 1disseminação
16 1distância
16 1distância_do_corpo_acadêmico
29 1diversificado
29 1diversificação
22 1diálogo
8 1duvidosa
8 1duvidoso
23 2dúvida
23 4dúvidas
23 1dúvidas_não_solucionadas
23 1dúvidas_quanto_ao_aprendizado
23 1dúvidas_sem_esclarecimento
9 1e_mail
5 22economia
5 1economia_com_professores
5 1economia_de_dinheiro
5 1economia_de_recursos
1 5economia_de_tempo
5 1economia_financeira
5 1economia_para_unviersidade
5 1economia_tempo_dinheiro
5 2econômico
22 1educadores_virtuais
25 6educação
18 1educação_de_qualidade
19 1educação_do_futuro
25 1educação_para_todos
9 1educação_por_internet
16 1educação_por_vídeo_aulas
14 1educação_que_fica_distante
6 1educação_rápida
14 1educação_sem_sair_de_casa
21 1efetividade_no_aprendizado
21 1eficaz
21 3eficiente

21 4eficiência
8 1eficiência_duvidosa
18 1eficácia
12 1ego
9 1email
10 9empenho
10 1empenho_individual
13 1empregabilidade
13 1emprego
13 1encher_curriculo
16 1encontros_presenciais
0 1engenharia
25 4ensino
21 1ensino_conhecimento
18 1ensino_de_qualidade
26 1ensino_dinamico
19 1ensino_do_futuro
18 1ensino_eficiente
8 1ensino_frac
8 1ensino_menos_eficaz
19 1ensino_moderno
7 1ensino_pratico
21 2entendimento
26 2entusiasmo
26 1envolvimento
22 1esclarecimento_de_dúvidas_com_colegas
30 1escolha_das_disciplinas
1 1escolha_de_horários
1 1escolha_horários_estudo
10 6esforço
26 1esforço_em_pesquisas
10 1esforço_individual
10 1esforço_nos_estudos
10 1esforço_pessoal
9 1espaço_virtual
30 1especialização
3 1espero_sucesso
18 1estrutura
21 2estudar
26 1estudar_com_vontade
14 6estudar_em_casa
24 1estudar_em_silêncio
1 1estudar_quando_quiser
24 2estudar_sozinho
21 2estudo
3 1estudo_acessível
1 1estudo_conforme_meu_tempo
27 1estudo_disciplinado
21 1estudo_eficiente
14 3estudo_em_casa
30 1estudo_focado
24 1estudo_individual
9 1estudo_pela_internet
24 1estudo_por_conta própia
24 1estudo_profundo
27 1estudo_sério
9 1estudo_via_internet
21 2estudos
14 1estudos_em_casa
1 1estudos_em_horário_especial
24 1estudos_sozinho

9 1esudo_pela_internet
19 5evolução
26 1evolução_do_ensino
26 1evolução_educacional
9 1evolução_em_comunicações
13 1evolução_profissional
18 1exigente
13 1exigência_de_diplomas_no_mercado
0 3experiência
0 1experiência_diferenciada
0 1experiência_diferente
7 80facilidade
7 1facilidade_attingir_objetivos
3 4facilidade_de_acesso
3 1facilidade_de_acesso_a_estudo
1 2facilidade_de_horários
3 1facilidade_de_ingresso
1 1facilidade_de_organização
1 2facilidade_de_tempo
16 1facilidade_deslocamento
1 1facilidade_horas_vagas
1 1facilidade_horários
7 2facilidade_no_aprendizado
7 1facilitado
7 1facilitado_para_aluno
7 2facilitar
7 1facilitar_expressão_do_aluno
8 1falta
16 1falta_contato_ambiente_educacional
15 1falta_de_apoio_profissional
8 1falta_de_conhecimento
24 1falta_de_discussão
24 1falta_de_interação
1 2falta_de_tempo
24 1falta_interação
15 1falta_o_professor
14 3família
19 1ferramenta_do_futuro
14 2fica_em_casa
5 1financeiramente_acessível
5 1financeiro
2 18flexibilidade
1 1flexibilidade_de_horário
1 3flexibilidade_de_horários
1 3flexibilidade_horário
1 1flexibilidade_horários
1 2flexibilidade_nos_horários
30 1focalizado
30 1foco
30 1foco_na_dificuldade
30 1foco_no_interesse
26 1fontes_de_consulta
21 1forma_de_obter_conhecimento
7 1forma_simplificada_de_aprender
8 1formados_menos_preparados
30 1formação_específica
18 1formação_reconhecida
6 2formação_rápida
10 6força_de_vontade
8 1fraca
8 1fraco

2 1fronteiras
8 1frágil
7 1funcionalidade
19 15futuro
7 1fácil
7 2fácil_acesso
7 1fácil_para_o_aluno
22 1fácil_solução_de_dúvidas
1 1ganhar_tempo
1 2ganho_de_tempo
18 1garantias_de_validade
9 1globalização
12 1graduação
3 1grande_perspectiva
18 2honestidade
9 1hord
1 3horário
1 1horário_compatível_com_trabalho
1 1horário_de_estudo_desejado
1 4horário_flexível
1 2horário_livre
1 2horário_próprio
1 1horários_livres
8 1ilusória
24 1impressoalidade
3 3importante
23 1importante_aula_de_revisão
3 2importância
8 1imprópria
8 1inadequação
26 1incentivo
3 1incentivo_à_pessoas_sem_tempo
8 1incerteza_da_qualidade
3 2inclusão
8 1incompleta
8 1incompleto
2 2independência
24 1individual
24 3individualismo
8 2ineficiência
21 2informação
3 1informação_disseminada
9 1informática
10 1iniciativa
11 1inovadora
11 14inovação
8 1insatisfação
8 1insegurança
25 1instituição_de_ensino_particular
8 1insuficiente
22 1integração_outras_realidades
26 1inteligencia
26 1inteligente
22 6interatividade
22 8interação
22 1interação_aluno_tutor
22 1interação_com_vários_estados
22 1interação_de_conhecimento
22 1intercâmbio_entre_alunos
21 7interessante
26 8interesse

26 1interesse_em_descobrir
10 1interesse_maior_para_estudar
10 2interesse_pessoal
9 28internet
9 1internet_como_forma_de_acesso
11 1invação
24 3isolamento
3 1jeito_de_alcançar_meta
0 1jornal
0 1laboratório_móvel
26 12leitura
24 1leitura_individual
26 1ler_mais
2 18liberdade
2 2liberdade_de_estudo
1 2liberdade_de_horário
1 1liberdade_de_horários
1 3liberdade_de_tempo
1 1liberdade_nos_horários
7 1livro_didático_simplificado
26 1livros
26 1livros_didáticos
28 1locomoção
0 1logística
0 1logística_informações_complicada
0 2maior_abrangência
10 2maior_empenho
21 2mais_aprendizado
22 1mais_atenção_professores
5 1mais_barato
17 1mais_conforto
18 1mais_eficaz
16 1mais_flexibilidade
10 1mais_força_de_vontade
7 1mais_fácil
3 1mais_pessoas_aprendendo
1 1mais_tempo
8 1mal
25 1maneira_disponibilizar_ed_superior
8 1matação
29 1material
26 1material_didático_disponível
27 1maturidade
7 1matérias_fáceis
7 2matérias_pouco_importantes
8 1medo
8 1meio_falho
9 1meios_de_comunicação
18 2melhor_aprendizado
18 1melhor_aprendizagem
18 1melhor_aproveitamento
24 1melhor_concentração
5 1melhor_custo_benefício
1 1melhoramento_grade_acadêmica
5 3menor_custo
5 1menor_investimento
5 1menor_mensalidade
0 1menor_valor_das_disciplinas
7 1menos_aprendizado
7 1menos_cansativo
8 1menos_eficaz

7	1menos_esforço
6	1menos_tempo
13	1mercado
13	1mercado_de_trabalho
29	4metodologia
16	2mobilidade
11	1moderna
11	1modernidade
11	2modernização
11	4moderno
28	1morar_longe_da_universidade
26	2muita_leitura
0	1muito_inteligente
29	1método_auxiliar
29	1método_de_ensino
29	1método_de_estudo
29	1método_moderno
29	1método_pouco_conhecido
0	1métodos_de_avaliação
13	7necessidade
8	1necessidade_de_controle_mais_rígido
23	1necessidade_de_encontro_presencial
13	1necessidade_hoje
12	1nova_etapa
25	1nova_forma_de_ensino
11	4novidade
3	1novo_caminho_para_estudar
25	1novo_conceito_de_educação
29	1novo_método
29	1novo_método_de_ensino
0	1novos
21	1novos_aprendizados
21	1novos_conhecimentos
8	1não_sei_se_vale_a_pena
8	1não_aprende_direito
8	1não_aprende_tanto
8	2não_confiable
8	1não_eficaz
16	1não_frequentar_sala_de_aula
28	1não_gasta_com_transporte
28	1não_precisa_se_deslocar
16	2não_presencial
8	1não_recomendado
8	1não_reconhecido
8	1não_se_aprende
8	1não_é_muito_bom
15	1núcleo_de_professores
7	5objetividade
7	1objetivo
12	1objetivo_certo
12	1objetivo_graduação
1	2ocupar_tempo_livre
1	1ocupação_tempo_livre
3	47oportunidade
3	1oportunidade_de_aprendizado
3	1oportunidade_de_desenvolvimento
3	1oportunidade_diplomação
3	1oportunidade_para_aprendizado
3	1oportunidade_pessoas_sem_curso_superior
3	1oportunidades_de_aprendizagem
3	1oportunizar

3 1opção_cursos_distantes
4 10organização
1 1organização_de_horário
1 1organização_de_tempo
4 1organização_diária
1 3organização_do_tempo
1 1organização_nas_datas
4 1organização_pessoal
5 1otimização
16 1paga_sem_ter_aula
26 1para_quem_não_gosta_de_receber_matéria
1 3para_quem_não_tem_tempo
8 1paramento_para_outros_fazerem_as_atividade
8 1pedir_pra_irmã_fazer
9 1pelo_computador
10 2perseverança
10 6persistência
3 1pertinente
26 9pesquisa
26 1pesquisas
11 1pioneira_na_região
11 1pioneirismo
4 2planejamento
3 1possibilidade
7 1possibilidade_de_refazer_avaliação
3 1possibilidade_para_quem_não_tem_tempo
27 1postura
8 1pouca_confiança_no_método
7 1pouca_matéria
8 1pouco_aprendizado
8 2pouco_aproveitamento
11 1pouco_conhecido
0 1pouco_dinâmica
1 1pouco_tempo_para_aulas
1 1pra_quem_não_tem_tempo_pra_estudar
1 1pra_quem_tem_filhos
7 1praficidade
7 69praticidade
6 1prazo_de_conclusão
8 1precisa_melhorar
7 1preguiça
8 1prejudica_alunos
8 1prejuízo_conceito_universidade
22 1presente
16 1presença_na_prova
5 4preço
26 1processo_de_aprendizagem
26 1processo_interno_de_aprendizagem
18 1produtiva
18 2produtividade
8 1profissionais_mal_preparados
13 1profissional_habilitado
27 1profissionalismo
29 1programa_educacional
4 1programação
0 1provas
7 3prática
7 1prática_no_dia_a_dia
7 8prático
7 1prático_para_o_aluno
26 1prêmio_do_esforço_autodidata

26 1pró_atividade
8 1péssima_qualidade
18 6qualidade
8 2qualidade_duvidosa
13 1qualificação
0 1que_bom
10 1quem_se_esforça_aprende_igual
10 1querer
27 1racionalidade
6 18rapidez
6 1rapidez_conclusão_do_curso
6 1rapidez_na_conclusão
11 1realidade
3 1realizar_sonho
3 3realização
3 1realização_de_um_sonho
3 1realização_pessoal
3 1recurso
5 1redução_de_custos
22 1relacionamentos
27 2reponsabilidade
24 1resolver_dúvidas_próprias
25 1respeito_social
27 20responsabilidade
27 1responsabilidade_individual
21 3resultado
29 1revolução_no_método_de_ensino
18 1rigor_prazos
1 1rompimento_de_barreiras
8 3ruim
6 1rápida_conclusão
6 2rápido
21 2sabedoria
1 1sair_da_rotina
0 2satisfação
18 1satisfação_com_o_curso
24 1saúde
7 1segmentação
24 1seguir_meu_ritmo
14 7segurança
14 1seguro
24 1sem_contato_com_colegas
15 1sem_contato_com_professor
15 1sem_contato_pessoal_professor
28 1sem_custos_transporte
28 7sem_deslocamento
28 1sem_despesa_locomção
7 1sem_detalhamento
15 1sem_explicação_do_professor
28 1sem_gastos_transporte
1 1sem_horário
1 1sem_horário_delimitado
24 2sem_interação
18 1sem_jetinho
1 1sem_limites
28 1sem_mudança
16 1sem_presença_em_sala
14 1sem_sair_de_casa
7 2sem_vestibular
27 1seriedade
8 1seriedade_duvidosa

7 2simplicidade
7 1simplificação
18 1sistema_confiável
9 1sistema_virtual
1 1sobra_tempo_para_outras_disciplinas
25 1socialização_do_ensino
24 2solidão
3 1sonho
24 1sozinho
18 2sucesso
10 1superação
8 1superficial
8 1superficialidade
25 1suprimento_demanda_educação_superior
20 26tecnologia
20 1tecnologia_a_favor_da_educação
0 1telefone
1 1televisão
8 1temida
1 49tempo
1 1tempo_adequado_aos_horários
6 1tempo_de_curso
6 1tempo_de_duração
1 1tempo_dedicado
1 3tempo_disponível
1 1tempo_flexível
1 2tempo_livre
1 1tempo_para_estudo
1 1tempo_vago
1 1tempo_útil
20 1tencologia
19 3tendência
1 2trabalho
9 1trabalhor_enviados_por_e_mail
24 1trabalhos
17 3tranquilidade
17 1tranquilidade_para_estudar
17 2tranquilo
18 1transparência
23 1transtornos
22 1troca_de_conhecimento_em_tempo_real
21 1troca_de_informações
22 1tutor
8 1universidade_ganha_aluno_perde
22 1união
9 1usar_internet
9 1uso_da_internet
20 1uso_da_tecnologia
21 1utilidade_do_conteúdo
20 1utilização_da_tecnologia
20 1utilização_tecnologia
10 1valentia
18 1valores_iguais
0 1valorização
11 1vanguarda
0 1vantagem
0 1vantagens_e_desvantagens
0 1vantajoso_pra_instituição
6 1velocidade_para_conclusão
6 1velocidade
10 1vencer

18 1veracidade
1 2versatilidade
9 1via_meios_de_comunicação
1 1viabilidade
14 1viagem
9 3virtual
3 1vitória
10 6vontade
9 1web
7 1ágil
12 1ótima_oportunidade_de_graduação
12 1útil

ANEXO G

Relatório de processamento do software SPSS, para a tabulação dos dados de perfil dos respondentes e das variáveis descritivas

grupo * Você tem alguma pessoa conhecida ou da família que já participou que esteja matriculada em algum curso oferecido pela modalidade de educação à distância?

Crosstab

			Você tem alguma pessoa conhecida ou da família que já participou que esteja matriculada em algum curso oferecido pela modalidade de educação à distância?		Total
			sim	não	
grupo	calouros E. D.	Count	53	48	101
		% within grupo	52,5%	47,5%	100,0%
	veteranos E. D	Count	67	33	100
		% within grupo	67,0%	33,0%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	53	48	101
		% within grupo	52,5%	47,5%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	60	34	94
		% within grupo	63,8%	36,2%	100,0%
Total	Count	233	163	396	
	% within grupo	58,8%	41,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,094 ^a	3	,069
Likelihood Ratio	7,136	3	,068
Linear-by-Linear Association	,742	1	,389
N of Valid Cases	396		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,69.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,228 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	67,863	12	,000
Linear-by-Linear Association	1,498	1	,221
N of Valid Cases	234		

a. 8 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,94.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância no rádio?

Crosstab

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância no rádio?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	3	14	70	87
		% within grupo	3,4%	16,1%	80,5%	100,0%
	veteranos E. D	Count	1	25	62	88
		% within grupo	1,1%	28,4%	70,5%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	2	37	56	95
		% within grupo	2,1%	38,9%	58,9%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	5	24	58	87
		% within grupo	5,7%	27,6%	66,7%	100,0%
Total	Count	11	100	246	357	
	% within grupo	3,1%	28,0%	68,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,045 ^a	6	,020
Likelihood Ratio	15,364	6	,018
Linear-by-Linear Association	5,718	1	,017
N of Valid Cases	357		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,68.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em jornais?

Crosstab

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em jornais?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	20	50	21	91
		% within grupo	22,0%	54,9%	23,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	14	51	22	87
		% within grupo	16,1%	58,6%	25,3%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	12	56	28	96
		% within grupo	12,5%	58,3%	29,2%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	12	48	28	88
		% within grupo	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%
	Total	Count	58	205	99	362
		% within grupo	16,0%	56,6%	27,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,795 ^a	6	,570
Likelihood Ratio	4,665	6	,587
Linear-by-Linear Association	3,710	1	,054
N of Valid Cases	362		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,94.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância na televisão?**Crosstab**

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância na televisão?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	17	42	32	91
		% within grupo	18,7%	46,2%	35,2%	100,0%
	veteranos E. D	Count	16	41	32	89
		% within grupo	18,0%	46,1%	36,0%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	34	41	19	94
		% within grupo	36,2%	43,6%	20,2%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	20	38	29	87
		% within grupo	23,0%	43,7%	33,3%	100,0%
	Total	Count	87	162	112	361
		% within grupo	24,1%	44,9%	31,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,234 ^a	6	,039
Likelihood Ratio	13,142	6	,041
Linear-by-Linear Association	2,407	1	,121
N of Valid Cases	361		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,97.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância na internet?**Crosstab**

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância na internet?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	77	19	1	97
		% within grupo	79,4%	19,6%	1,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	69	21	4	94
		% within grupo	73,4%	22,3%	4,3%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	52	32	14	98
		% within grupo	53,1%	32,7%	14,3%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	70	18	4	92
		% within grupo	76,1%	19,6%	4,3%	100,0%
	Total	Count	268	90	23	381
		% within grupo	70,3%	23,6%	6,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,604 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,814	6	,000
Linear-by-Linear Association	3,750	1	,053
N of Valid Cases	381		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,55.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em outdoors?**Crosstab**

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em outdoors?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	10	34	44	88
		% within grupo	11,4%	38,6%	50,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	8	36	45	89
		% within grupo	9,0%	40,4%	50,6%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	8	45	41	94
		% within grupo	8,5%	47,9%	43,6%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	4	37	45	86
		% within grupo	4,7%	43,0%	52,3%	100,0%
Total	Count	30	152	175	357	
	% within grupo	8,4%	42,6%	49,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,247 ^a	6	,643
Likelihood Ratio	4,439	6	,617
Linear-by-Linear Association	,422	1	,516
N of Valid Cases	357		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,23.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em cartazes?**Crosstab**

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em cartazes?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	6	19	63	88
		% within grupo	6,8%	21,6%	71,6%	100,0%
	veteranos E. D	Count	4	35	49	88
		% within grupo	4,5%	39,8%	55,7%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	11	51	34	96
		% within grupo	11,5%	53,1%	35,4%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	6	43	39	88
		% within grupo	6,8%	48,9%	44,3%	100,0%
	Total	Count	27	148	185	360
		% within grupo	7,5%	41,1%	51,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,917 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	30,027	6	,000
Linear-by-Linear Association	13,536	1	,000
N of Valid Cases	360		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,60.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em folhetos?**Crosstab**

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância em folhetos?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	5	31	49	85
		% within grupo	5,9%	36,5%	57,6%	100,0%
	veteranos E. D	Count	8	42	39	89
		% within grupo	9,0%	47,2%	43,8%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	17	51	28	96
		% within grupo	17,7%	53,1%	29,2%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	13	50	26	89
		% within grupo	14,6%	56,2%	29,2%	100,0%
Total	Count	43	174	142	359	
	% within grupo	12,0%	48,5%	39,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,991 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	23,080	6	,001
Linear-by-Linear Association	18,136	1	,000
N of Valid Cases	359		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,18.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por amigos (as)?

Crosstab

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por amigos (as)?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	27	36	25	88
		% within grupo	30,7%	40,9%	28,4%	100,0%
	veteranos E. D	Count	22	52	17	91
		% within grupo	24,2%	57,1%	18,7%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	30	45	22	97
		% within grupo	30,9%	46,4%	22,7%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	39	42	10	91
		% within grupo	42,9%	46,2%	11,0%	100,0%
	Total	Count	118	175	74	367
		% within grupo	32,2%	47,7%	20,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,952 ^a	6	,021
Likelihood Ratio	15,167	6	,019
Linear-by-Linear Association	7,365	1	,007
N of Valid Cases	367		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,74.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por parentes?

Crosstab

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por parentes?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	9	24	54	87
		% within grupo	10,3%	27,6%	62,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	6	17	65	88
		% within grupo	6,8%	19,3%	73,9%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	14	30	50	94
		% within grupo	14,9%	31,9%	53,2%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	8	29	51	88
		% within grupo	9,1%	33,0%	58,0%	100,0%
	Total	Count	37	100	220	357
		% within grupo	10,4%	28,0%	61,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,144 ^a	6	,119
Likelihood Ratio	10,231	6	,115
Linear-by-Linear Association	1,403	1	,236
N of Valid Cases	357		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,02.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por colegas de trabalho?

Crosstab

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por colegas de trabalho?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	18	36	34	88
		% within grupo	20,5%	40,9%	38,6%	100,0%
	veteranos E. D	Count	26	39	22	87
		% within grupo	29,9%	44,8%	25,3%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	13	36	47	96
		% within grupo	13,5%	37,5%	49,0%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	12	35	39	86
		% within grupo	14,0%	40,7%	45,3%	100,0%
	Total	Count	69	146	142	357
		% within grupo	19,3%	40,9%	39,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,950 ^a	6	,014
Likelihood Ratio	16,077	6	,013
Linear-by-Linear Association	5,143	1	,023
N of Valid Cases	357		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,62.

grupo * Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por outros meios?

Crosstab

			Qual a quantidade de informação obtida sobre Educação à Distância por outros meios?			Total
			a maioria	algumas	nenhuma	
grupo	calouros E. D.	Count	1	3	26	30
		% within grupo	3,3%	10,0%	86,7%	100,0%
	veteranos E. D	Count	2	2	14	18
		% within grupo	11,1%	11,1%	77,8%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	4	4	29	37
		% within grupo	10,8%	10,8%	78,4%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	4	6	27	37
		% within grupo	10,8%	16,2%	73,0%	100,0%
	Total	Count	11	15	96	122
		% within grupo	9,0%	12,3%	78,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,503 ^a	6	,868
Likelihood Ratio	2,792	6	,834
Linear-by-Linear Association	1,710	1	,191
N of Valid Cases	122		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Funcamental**Crosstab**

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Funcamental				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	6	13	75	4	98
		% within grupo	6,1%	13,3%	76,5%	4,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	8	5	77	3	93
		% within grupo	8,6%	5,4%	82,8%	3,2%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	9	9	77	4	99
		% within grupo	9,1%	9,1%	77,8%	4,0%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	6	12	71	2	91
		% within grupo	6,6%	13,2%	78,0%	2,2%	100,0%
Total	Count	29	39	300	13	381	
	% within grupo	7,6%	10,2%	78,7%	3,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,658 ^a	9	,774
Likelihood Ratio	6,022	9	,738
Linear-by-Linear Association	,172	1	,679
N of Valid Cases	381		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,10.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Médio**Crosstab**

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Médio				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	11	32	51	3	97
		% within grupo	11,3%	33,0%	52,6%	3,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	15	22	54	4	95
		% within grupo	15,8%	23,2%	56,8%	4,2%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	8	20	68	2	98
		% within grupo	8,2%	20,4%	69,4%	2,0%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	10	24	56	2	92
		% within grupo	10,9%	26,1%	60,9%	2,2%	100,0%
Total	Count	44	98	229	11	382	
	% within grupo	11,5%	25,7%	59,9%	2,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,322 ^a	9	,408
Likelihood Ratio	9,130	9	,425
Linear-by-Linear Association	1,238	1	,266
N of Valid Cases	382		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,65.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Supletivo**Crosstab**

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Supletivo				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	38	44	14	3	99
		% within grupo	38,4%	44,4%	14,1%	3,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	38	32	24	2	96
		% within grupo	39,6%	33,3%	25,0%	2,1%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	26	35	36	2	99
		% within grupo	26,3%	35,4%	36,4%	2,0%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	25	34	30	1	90
		% within grupo	27,8%	37,8%	33,3%	1,1%	100,0%
Total	Count	127	145	104	8	384	
	% within grupo	33,1%	37,8%	27,1%	2,1%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,606 ^a	9	,040
Likelihood Ratio	18,548	9	,029
Linear-by-Linear Association	7,471	1	,006
N of Valid Cases	384		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância na Educação Profissionalizante

Crosstab

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância na Educação Profissionalizante				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	46	35	14	2	97
		% within grupo	47,4%	36,1%	14,4%	2,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	46	34	13	3	96
		% within grupo	47,9%	35,4%	13,5%	3,1%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	13	37	44	3	97
		% within grupo	13,4%	38,1%	45,4%	3,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	24	37	27	2	90
		% within grupo	26,7%	41,1%	30,0%	2,2%	100,0%
Total	Count	129	143	98	10	380	
	% within grupo	33,9%	37,6%	25,8%	2,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,461 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	52,394	9	,000
Linear-by-Linear Association	21,501	1	,000
N of Valid Cases	380		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,37.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Técnico**Crosstab**

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância no Ensino Técnico				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	43	40	12	2	97
		% within grupo	44,3%	41,2%	12,4%	2,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	45	33	15		93
		% within grupo	48,4%	35,5%	16,1%		100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	8	40	49	2	99
		% within grupo	8,1%	40,4%	49,5%	2,0%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	17	45	27	1	90
		% within grupo	18,9%	50,0%	30,0%	1,1%	100,0%
Total	Count	113	158	103	5	379	
	% within grupo	29,8%	41,7%	27,2%	1,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	71,736 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	76,328	9	,000
Linear-by-Linear Association	31,501	1	,000
N of Valid Cases	379		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,19.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância em Treinamento**Crosstab**

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância em Treinamento				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	56	27	10	4	97
		% within grupo	57,7%	27,8%	10,3%	4,1%	100,0%
	veteranos E. D	Count	60	25	8	2	95
		% within grupo	63,2%	26,3%	8,4%	2,1%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	19	36	37	5	97
		% within grupo	19,6%	37,1%	38,1%	5,2%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	24	33	31	2	90
		% within grupo	26,7%	36,7%	34,4%	2,2%	100,0%
Total	Count	159	121	86	13	379	
	% within grupo	42,0%	31,9%	22,7%	3,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,026 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	71,599	9	,000
Linear-by-Linear Association	33,725	1	,000
N of Valid Cases	379		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,09.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância na Educação Continuada

Crosstab

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância na Educação Continuada				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	67	14	7	10	98
		% within grupo	68,4%	14,3%	7,1%	10,2%	100,0%
	veteranos E. D	Count	66	18	3	5	92
		% within grupo	71,7%	19,6%	3,3%	5,4%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	21	37	26	12	96
		% within grupo	21,9%	38,5%	27,1%	12,5%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	33	40	8	9	90
		% within grupo	36,7%	44,4%	8,9%	10,0%	100,0%
Total	Count	187	109	44	36	376	
	% within grupo	49,7%	29,0%	11,7%	9,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	84,357 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	85,126	9	,000
Linear-by-Linear Association	17,336	1	,000
N of Valid Cases	376		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,62.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância em Cursos Superiores de Graduação

Crosstab

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância em Cursos Superiores de Graduação				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	86	12	1		99
		% within grupo	86,9%	12,1%	1,0%		100,0%
	veteranos E. D	Count	83	13		2	98
		% within grupo	84,7%	13,3%		2,0%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	25	36	34	4	99
		% within grupo	25,3%	36,4%	34,3%	4,0%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	49	31	8	3	91
		% within grupo	53,8%	34,1%	8,8%	3,3%	100,0%
Total	Count	243	92	43	9	387	
	% within grupo	62,8%	23,8%	11,1%	2,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	133,336 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	140,656	9	,000
Linear-by-Linear Association	47,391	1	,000
N of Valid Cases	387		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,12.

grupo * Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância em Cursos Superiores de Pós-Graduação

Crosstab

			Apropriação da oferta de cursos de por Educação à Distância em Cursos Superiores de Pós-Graduação				Total
			apropriada	apropriada parcialmente	não apropriada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	82	14	1	1	98
		% within grupo	83,7%	14,3%	1,0%	1,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	79	16		2	97
		% within grupo	81,4%	16,5%		2,1%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	28	33	32	6	99
		% within grupo	28,3%	33,3%	32,3%	6,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	47	29	10	5	91
		% within grupo	51,6%	31,9%	11,0%	5,5%	100,0%
Total	Count	236	92	43	14	385	
	% within grupo	61,3%	23,9%	11,2%	3,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	110,044 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	117,253	9	,000
Linear-by-Linear Association	43,720	1	,000
N of Valid Cases	385		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,31.

grupo * Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (7 à 14)**Crosstab**

			Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (7 à 14)				Total
			adequada	adequada parcialmente	não adequada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	2	5	89	1	97
		% within grupo	2,1%	5,2%	91,8%	1,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	3	3	85	3	94
		% within grupo	3,2%	3,2%	90,4%	3,2%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	2	3	88	4	97
		% within grupo	2,1%	3,1%	90,7%	4,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	2	8	82	1	93
		% within grupo	2,2%	8,6%	88,2%	1,1%	100,0%
Total	Count	9	19	344	9	381	
	% within grupo	2,4%	5,0%	90,3%	2,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,113 ^a	9	,625
Likelihood Ratio	6,954	9	,642
Linear-by-Linear Association	,143	1	,705
N of Valid Cases	381		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,20.

grupo * Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (14 à 17)**Crosstab**

			Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (14 à 17)				Total
			adequada	adequada parcialmente	não adequada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	9	31	57	1	98
		% within grupo	9,2%	31,6%	58,2%	1,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	7	22	62	3	94
		% within grupo	7,4%	23,4%	66,0%	3,2%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	3	21	70	4	98
		% within grupo	3,1%	21,4%	71,4%	4,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	8	24	60		92
		% within grupo	8,7%	26,1%	65,2%		100,0%
Total	Count	27	98	249	8	382	
	% within grupo	7,1%	25,7%	65,2%	2,1%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,641 ^a	9	,234
Likelihood Ratio	13,704	9	,133
Linear-by-Linear Association	1,035	1	,309
N of Valid Cases	382		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

grupo * Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (17 à 24)**Crosstab**

			Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (17 à 24)				Total
			adequada	adequada parcialmente	não adequada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	45	44	9		98
		% within grupo	45,9%	44,9%	9,2%		100,0%
	veteranos E. D	Count	35	44	15		94
		% within grupo	37,2%	46,8%	16,0%		100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	27	40	26	4	97
		% within grupo	27,8%	41,2%	26,8%	4,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	50	40	3		93
		% within grupo	53,8%	43,0%	3,2%		100,0%
Total	Count	157	168	53	4	382	
	% within grupo	41,1%	44,0%	13,9%	1,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,942 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	42,481	9	,000
Linear-by-Linear Association	,080	1	,777
N of Valid Cases	382		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97.

grupo * Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (24 à 35)**Crosstab**

			Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (24 à 35)				Total
			adequada	adequada parcialmente	não adequada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	87	11			98
		% within grupo	88,8%	11,2%			100,0%
	veteranos E. D	Count	85	10	1		96
		% within grupo	88,5%	10,4%	1,0%		100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	47	38	8	5	98
		% within grupo	48,0%	38,8%	8,2%	5,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	76	16	1		93
		% within grupo	81,7%	17,2%	1,1%		100,0%
Total	Count	295	75	10	5	385	
	% within grupo	76,6%	19,5%	2,6%	1,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	71,547 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	68,041	9	,000
Linear-by-Linear Association	10,427	1	,001
N of Valid Cases	385		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

**grupo * Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância
(acima de 35)****Crosstab**

			Adequação da participação em cursos por Ensino à Distância (acima de 35)				Total
			adequada	adequada parcialmente	não adequada	não sei	
grupo	calouros E. D.	Count	96	4			100
		% within grupo	96,0%	4,0%			100,0%
	veteranos E. D	Count	95	2			97
		% within grupo	97,9%	2,1%			100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	48	32	13	4	97
		% within grupo	49,5%	33,0%	13,4%	4,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	62	29	2	1	94
		% within grupo	66,0%	30,9%	2,1%	1,1%	100,0%
Total	Count	301	67	15	5	388	
	% within grupo	77,6%	17,3%	3,9%	1,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	107,966 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	115,650	9	,000
Linear-by-Linear Association	40,905	1	,000
N of Valid Cases	388		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

grupo * Comparação do valor do diploma de um curso superior de graduação obtido em EAD e Ensino Presencial**Crosstab**

			Comparação do valor do diploma de um curso superior de graduação obtido em EaD e Ensino Presencial			Total
			os dois têm igual valor	diploma EaD tem maior valor	diploma presencial tem mais valor	
grupo	calouros E. D.	Count	80	4	16	100
		% within grupo	80,0%	4,0%	16,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	73	7	15	95
		% within grupo	76,8%	7,4%	15,8%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	30	1	65	96
		% within grupo	31,3%	1,0%	67,7%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	40		50	90
		% within grupo	44,4%		55,6%	100,0%
Total	Count	223	12	146	381	
	% within grupo	58,5%	3,1%	38,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	92,561 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	98,256	6	,000
Linear-by-Linear Association	54,113	1	,000
N of Valid Cases	381		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,83.

grupo * Comparação do valor dado pelo mercado de trabalho a um diploma de curso superior de graduação obtido em EAD e Ensino Presencial

Crosstab

			Comparação do valor dado pelo mercado de trabalho a um diploma de curso superior de graduação obtido em EaD e Ensino Presencial			Total
			os dois têm igual valor	diploma EaD tem maior valor	diploma presencial tem mais valor	
grupo	calouros E. D.	Count	44	1	54	99
		% within grupo	44,4%	1,0%	54,5%	100,0%
	veteranos E. D	Count	39	1	55	95
		% within grupo	41,1%	1,1%	57,9%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	18	1	72	91
		% within grupo	19,8%	1,1%	79,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	24		61	85
		% within grupo	28,2%		71,8%	100,0%
Total	Count	125	3	242	370	
	% within grupo	33,8%	,8%	65,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,520 ^a	6	,008
Likelihood Ratio	18,729	6	,005
Linear-by-Linear Association	10,860	1	,001
N of Valid Cases	370		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,69.

grupo * Qual o seu posicionamento em relação à oferta de cursos superiores de graduação por EAD?

Crosstab

		Qual o seu posicionamento em relação à oferta de cursos superiores de graduação por EAD?					Total
		discordo totalmente	discordo parcialmente	não concordo nem discordo	concordo parcialmente	concordo totalmente	
grupo calouros E. D	Count		3	1	17	79	100
	% within grupo		3,0%	1,0%	17,0%	79,0%	100,0%
veteranos E. D	Count	1		3	24	67	95
	% within grupo	1,1%		3,2%	25,3%	70,5%	100,0%
presencial c/ matrícula E. D	Count	15	12	13	44	14	98
	% within grupo	15,3%	12,2%	13,3%	44,9%	14,3%	100,0%
presencial s/ matrícula E. D	Count	6	14	7	38	27	92
	% within grupo	6,5%	15,2%	7,6%	41,3%	29,3%	100,0%
Total	Count	22	29	24	123	187	385
	% within grupo	5,7%	7,5%	6,2%	31,9%	48,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	134,279 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	150,377	12	,000
Linear-by-Linear Association	67,996	1	,000
N of Valid Cases	385		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,26.

grupo * Você já participou de algum curso na modalidade de EAD?**Crosstab**

			Você já participou de algum curso na modalidade de E à D?		Total
			sim	não	
grupo	calouros E. D.	Count	18	82	100
		% within grupo	18,0%	82,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	34	59	93
		% within grupo	36,6%	63,4%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	18	79	97
		% within grupo	18,6%	81,4%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	15	77	92
		% within grupo	16,3%	83,7%	100,0%
Total	Count	85	297	382	
	% within grupo	22,3%	77,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,696 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	13,684	3	,003
Linear-by-Linear Association	1,270	1	,260
N of Valid Cases	382		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,47.

grupo * Sexo**Crosstab**

			Sexo		Total
			masculino	feminino	
grupo	calouros E. D.	Count	66	34	100
		% within grupo	66,0%	34,0%	100,0%
	veteranos E. D	Count	72	23	95
		% within grupo	75,8%	24,2%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	53	43	96
		% within grupo	55,2%	44,8%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	41	52	93
		% within grupo	44,1%	55,9%	100,0%
Total	Count	232	152	384	
	% within grupo	60,4%	39,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,151 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	22,515	3	,000
Linear-by-Linear Association	14,523	1	,000
N of Valid Cases	384		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,81.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	199,591 ^a	108	,000
Likelihood Ratio	222,199	108	,000
Linear-by-Linear Association	65,327	1	,000
N of Valid Cases	241		

a. 145 cells (98,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Comparativo por idade

ANOVA

Idade

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5802,633	3	1934,211	33,822	,000
Within Groups	13553,491	237	57,188		
Total	19356,124	240			

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

Idade

Tukey B^{a,b}

grupo	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
presencial s/ matrícula E. D.	70	23,4286	
presencial c/ matrícula E. D.	65	25,0769	
veteranos E. D.	48		33,3750
calouros E. D.	58		34,5172

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 59,045.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

grupo * Faixa de renda familiar**Crosstab**

			Faixa de renda familiar				Total
			até 3 salários mínimos	de 3 a 5 salários mínimos	de 5 a 10 salários mínimos	acima de 10 salários mínimos	
grupo	calouros E. D.	Count	12	27	34	26	99
		% within grupo	12,1%	27,3%	34,3%	26,3%	100,0%
	veteranos E. D	Count	5	14	37	39	95
		% within grupo	5,3%	14,7%	38,9%	41,1%	100,0%
	presencial c/ matrícula E. D.	Count	16	29	30	20	95
		% within grupo	16,8%	30,5%	31,6%	21,1%	100,0%
	presencial s/ matrícula E. D.	Count	24	27	22	16	89
		% within grupo	27,0%	30,3%	24,7%	18,0%	100,0%
Total	Count	57	97	123	101	378	
	% within grupo	15,1%	25,7%	32,5%	26,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,330 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	36,000	9	,000
Linear-by-Linear Association	14,152	1	,000
N of Valid Cases	378		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,42.

ANEXO H

Relatório de processamento do software ALCESTE, com o critério de análise por hierarquia descendente

```
-----
* Logiciel ALCESTE (4.5 - 01/10/99) *
-----
```

Plan de l'analyse : ead.pl ; Date : 19/10/**; Heure : 15:04:25

```
C:\Arquivos de programas\Alceste\&&_0\
ead.txt
ET 1 1 1 1
A  1 1 1
B  1 1 1
C  1 1 1
D  1 1 1 0 0
A1  1  0  0
A2  3  0
A3  1  1  0
B1  0  4  0  1  11500  1  1  0
B2  1  0  0  0  0  0  0  0
B3  10  4  1  0  0  0  0  0  0
C1  0  111
C2  0  2
C3  0  0  1  1  1  2
D1  0  2  2
D2  0
D3  5  a  2
D4  1 -2  1
D5  0  0
```

```
-----
A1: Lecture du corpus
-----
```

A12 : Traitement des fins de ligne du corpus :
N° marque de la fin de ligne :

Nombre de lignes étoilées : 363

```
-----
A2: Calcul du dictionnaire
-----
```

Nombre de formes distinctes	:	2076
Nombre d'occurrences	:	13004
Fréquence moyenne par forme	:	6
Nombre de hapax	:	1143
Fréquence maximum d'une forme	:	599

69.56% des formes de fréq. <	2 recouvrent	13.42% des occur.;
83.72% des formes de fréq. <	5 recouvrent	21.88% des occur.;
90.56% des formes de fréq. <	10 recouvrent	30.31% des occur.;
95.18% des formes de fréq. <	19 recouvrent	40.43% des occur.;
97.45% des formes de fréq. <	38 recouvrent	50.19% des occur.;

98.65% des formes de fréq. < 69 recouvrent 60.22% des occur. ;
 99.33% des formes de fréq. < 113 recouvrent 70.02% des occur. ;
 99.71% des formes de fréq. < 218 recouvrent 80.43% des occur. ;
 99.90% des formes de fréq. < 414 recouvrent 90.80% des occur. ;
 100.00% des formes de fréq. < 599 recouvrent 100.00% des occur. ;

 A3 : Liste des clés et valeurs d'analyse (ALC_CLE) :

K 0 Nombres en chiffre
 M 2 Mots en majuscules
 U 0 Mots non trouvés dans DICIN (si existe)
 X 1 formes non reconnues et fréquentes
 0 2 Auxiliaire ESTAR
 1 2 Auxiliaire TER
 2 2 Auxiliaire HAVER
 3 2 Auxiliaire SER
 4 2 Prépositions simples et locutions prépositives
 5 2 Conjonctions et locutions conjonctives
 6 2 Interjections
 7 2 Pronoms
 8 2 Numéraux
 9 2 Adverbes
 1 Formes non reconnues

A34 : Fréquence maximale d'un mot analysé : 3000

Nombre de mots analysés : 1241
 Nombre de mots supplémentaires de type "r" : 256
 Nombre de mots supplémentaires de type "s" : 369
 Nombre d'occurrences retenues : 12992
 Moyenne par mot : 7.802939
 Nombre d'occurrences analysables (fréq.> 3) : 5692 soit
 48.728710%
 Nombre d'occurrences supplémentaires : 5989
 Nombre d'occurrences hors fenêtre fréquence : 1311

 B1: Sélection des uce et calcul des données

B11: Le nom du dossier des résultats est &&_0
 B12: Fréquence minimum d'un "mot" analysé : 4
 B13: Fréquence maximum d'un "mot" retenu : 9999
 B14: Fréquence minimum d'un "mot étoilé" : 1
 B15: Code de fin d'U.C.E. : 1
 B16: Nombre d'occurrences par U.C.E. : 1500
 B17: Elimination des U.C.E. de longueur < 0

 Fréquence minimum finale d'un "mot" analysé : 4
 Fréquence minimum finale d'un "mot étoilé" : 1

 Nombre de mots analysés : 343
 Nombre de mots supplémentaires de type "r" : 137
 Nombre total de mots : 480
 Nombre de mots supplémentaires de type "s" : 369
 Nombre de lignes de B1_DICB : 849

Nombre d'occurrences analysées	:	5692
Nombre d'u.c.i.	:	363
Nombre moyen de "mots" analysés / u.c.e.	:	15.680440
Nombre d'u.c.e.	:	363
Nombre d'u.c.e. sélectionnées	:	363
100.00% des u.c.e. sont sélectionnées	:	
Nombre de couples	:	10050

B2: Calcul de DONN.1

Nombre de mots par unité de contexte	:	1
Nombre d'unités de contexte	:	360

B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.1

Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4		
0 mots éliminés au hasard soit .00 % de la fenêtre		
Nombre d'items analysables	:	287
Nombre d'unités de contexte	:	360
Nombre de "1"	:	5069

C1: intersection des classes

Nom du dossier traité C:\Arquivos de programas\Alceste\&&_0\
Suffixe de l'analyse :111
Date de l'analyse :19/10/**
Intersection des classes RCDH1 et RCDH1

Nombre minimum d'uce par classe : 46

DONN.1 Nombre de mots par uc : 1
Nombre d'uc : 360

DONN.1 Nombre de mots par uc : 1
Nombre d'uc : 360

354 u.c.e classées sur 363 soit 97.52 %

Nombre d'u.c.e. distribuées: 354

Tableau croisant les deux partitions :

RCDH1 *		RCDH1				
classe *		1	2	3	4	5
poids *		68	61	92	71	62
1	68 *	68	0	0	0	0
2	61 *	0	61	0	0	0
3	92 *	0	0	92	0	0
4	71 *	0	0	0	71	0
5	62 *	0	0	0	0	62

Tableau des chi2 (signés) :

RCDH1 *		RCDH1				
classe *		1	2	3	4	5
poids *		68	61	92	71	62
1	68 *	354	-17	-29	-21	-17
2	61 *	-17	354	-25	-18	-15
3	92 *	-29	-25	354	-31	-26
4	71 *	-21	-18	-31	354	-18
5	62 *	-17	-15	-26	-18	354

Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :

----|----|----|----|----|----|----|----|----|

277	21.	51.	41.18	18.53	professor+
293	9.	13.	69.23	21.76	responsabilidade
298	24.	40.	60.00	48.35	sala+
302	14.	35.	40.00	10.82	significa
312	6.	15.	40.00	4.36	tipo+
317	3.	4.	75.00	8.11	total+
346 *	46.	198.	23.23	4.69 *	o
348 *	9.	26.	34.62	4.29 *	0 estar
359 *	7.	16.	43.75	6.50 *	3 sao
379 *	20.	57.	35.09	11.04 *	4 sem
481 *	22.	79.	27.85	4.89 *	*exp_1

variável associada: com experiência.

Nombre de mots sélectionnés : 68

Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 61. soit : 17.23 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 1338. soit : 14.75 %
 Nombre de mots analysés par uce : 12.08

num	effectifs		pourc.	chi2	identification
21	9.	28.	32.14	4.74	aprend+
44	20.	38.	52.63	37.40	casa+
54	6.	9.	66.67	15.82	comunica+
113	11.	22.	50.00	17.66	duvida+
153	7.	8.	87.50	28.34	feit+
191	28.	37.	75.68	98.95	internet
196	8.	8.	100.00	39.31	livros
199	7.	14.	50.00	10.97	loc+
204	8.	23.	34.78	5.31	materi+
206	12.	22.	54.55	22.90	meio+
277	17.	51.	33.33	10.83	professor+
285	12.	15.	80.00	43.27	prova+
313	7.	8.	87.50	28.34	tirar+
337	11.	12.	91.67	48.25	via
363 *	7.	9.	77.78	23.74 *	3 seria
367 *	12.	18.	66.67	32.49 *	4 atraves-de
430 *	11.	32.	34.38	7.25 *	7 onde
484 *	44.	170.	25.88	17.16 *	*grup_2

(variável associada : ensino presencial)

Nombre de mots sélectionnés : 50

Classe n° 3 => Contexte C

Nombre d'u.c.e. : 92. soit : 25.99 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 2347. soit : 25.87 %
 Nombre de mots analysés par uce : 14.09

num	effectifs		pourc.	chi2	identification
45	6.	6.	100.00	17.38	chance+
69	23.	64.	35.94	4.02	curs+
71	8.	12.	66.67	10.69	custo+
91	13.	31.	41.94	4.49	dia+
102	7.	14.	50.00	4.37	disponibilidade
103	7.	9.	77.78	12.88	disponibiliz+

105	11.	21.	52.38	8.08	disponivel
112	11.	24.	45.83	5.27	dos
114	47.	149.	31.54	4.13	educacao_a_distanci
143	7.	12.	58.33	6.76	facilidade
144	12.	26.	46.15	5.93	facilit+
145	8.	12.	66.67	10.69	facil+
146	11.	17.	64.71	13.92	faculdade+
155	6.	9.	66.67	7.94	ficar+
167	11.	19.	57.89	10.63	frequent+
200	7.	9.	77.78	12.88	lugar+
202	12.	22.	54.55	9.95	maneira
223	6.	10.	60.00	6.19	nas
239	34.	62.	54.84	32.53	oportunidade+
242	29.	80.	36.25	5.66	os
255	39.	96.	40.63	14.67	pesso+
261	14.	21.	66.67	19.20	possibilidade+
264	9.	12.	75.00	15.51	possu+
271	8.	16.	50.00	5.02	presenciais
310	37.	100.	37.00	8.79	tempo+
319	21.	52.	40.38	6.57	trabalh+
325	51.	148.	34.46	9.49	uma
338	11.	15.	73.33	18.25	vida
350 *	31.	69.	44.93	15.98 *	1 tem
353 *	16.	38.	42.11	5.75 *	1 ter
434 *	6.	11.	54.55	4.81 *	7 outros
441 *	11.	25.	44.00	4.54 *	7 quem
452 *	9.	18.	50.00	5.68 *	7 todos

(sem variável associada)

Nombre de mots sélectionnés : 82

Classe n° 4 => Contexte D

Nombre d'u.c.e. : 71. soit : 20.06 %
Nombre de "uns" (a+r) : 1941. soit : 21.40 %
Nombre de mots analysés par uce : 14.80

num	effectifs		pourc.	chi2	identification
4	8.	21.	38.10	4.53	ach+
13	40.	111.	36.04	25.75	aluno+
16	13.	43.	30.23	3.16	ao
21	12.	28.	42.86	9.86	aprend+
41	10.	17.	58.82	16.74	busc+
59	17.	54.	31.48	5.19	conhecimento+
78	7.	10.	70.00	16.01	depend+
82	7.	12.	58.33	11.35	desenvolv+
89	6.	12.	50.00	6.95	dev+
120	14.	30.	46.67	14.48	ensino_a_distancia
122	24.	75.	32.00	8.47	ensin+
128	7.	8.	87.50	23.22	espaco
152	16.	50.	32.00	5.18	faz+
180	7.	17.	41.18	4.97	important+
183	7.	13.	53.85	9.61	informac+
185	6.	14.	42.86	4.73	instituic+
190	8.	22.	36.36	3.89	interess+
213	12.	30.	40.00	8.13	metodo+
214	10.	17.	58.82	16.74	modalidade+
221	6.	13.	46.15	5.73	muita
230	8.	22.	36.36	3.89	nova+

233	7.	13.	53.85	9.61	objetivo+
241	6.	12.	50.00	6.95	organiz+
247	6.	9.	66.67	12.51	pass+
248	11.	24.	45.83	10.67	pela+
265	9.	20.	45.00	8.23	poss+
275	6.	7.	85.71	19.20	processo
291	7.	13.	53.85	9.61	recurso+
309	7.	14.	50.00	8.15	tecnolog+
311	12.	23.	52.17	15.83	tenh+
330	10.	19.	52.63	13.29	utiliz+
331	6.	12.	50.00	6.95	vai
334	6.	12.	50.00	6.95	vem
360 *	6.	13.	46.15	5.73 *	3 sendo
361 *	8.	22.	36.36	3.89 *	3 ser
396 *	45.	186.	24.19	4.18 *	5 que
413 *	13.	30.	43.33	11.08 *	7 esta
445 *	8.	22.	36.36	3.89 *	7 sua
457 *	6.	12.	50.00	6.95 *	9 ainda
460 *	9.	24.	37.50	4.89 *	9 a-distancia
(sem variável associada)					

Nombre de mots sélectionnés : 98

Classe n° 5 => Contexte E

Nombre d'u.c.e. : 62. soit : 17.51 %
Nombre de "uns" (a+r) : 1737. soit : 19.15 %
Nombre de mots analysés par uce : 15.52

num	effectifs		pourc.	chi2	identification
3	9.	28.	32.14	4.50	acess+
56	6.	9.	66.67	15.44	conclu+
57	7.	11.	63.64	16.72	condic+
72	20.	62.	32.26	11.31	da
74	6.	8.	75.00	18.72	dar+
75	7.	18.	38.89	6.00	das
76	8.	25.	32.00	3.91	dedic+
97	6.	11.	54.55	10.78	dificuldade+
111	24.	97.	24.74	4.83	do
116	13.	43.	30.23	5.48	educ+
124	8.	14.	57.14	15.85	entend+
133	7.	15.	46.67	9.21	estudos
138	6.	17.	35.29	3.91	exig+
166	24.	76.	31.58	13.25	form+
168	7.	11.	63.64	16.72	futur+
174	10.	18.	55.56	19.00	gradu+
209	9.	9.	100.00	43.49	mercado_de_trabalho
230	8.	22.	36.36	5.77	nova+
255	24.	96.	25.00	5.11	peesso+
265	7.	20.	35.00	4.49	poss+
268	6.	7.	85.71	22.99	prat+
274	8.	13.	61.54	18.11	principalmente
280	8.	22.	36.36	5.77	profissional+
299	9.	29.	31.03	4.00	sej+
306	9.	15.	60.00	19.57	superior+
310	25.	100.	25.00	5.41	tempo+
319	16.	52.	30.77	7.41	trabalh+
325	37.	148.	25.00	9.87	uma
336	9.	24.	37.50	7.12	vez+

```

346 * 43. 198. 21.72 5.49 * o
376 * 39. 178. 21.91 4.79 * 4 para
378 * 17. 60. 28.33 5.85 * 4 por
396 * 40. 186. 21.51 4.32 * 5 que
405 * 6. 13. 46.15 7.66 * 7 cada
415 * 8. 22. 36.36 5.77 * 7 eu
426 * 19. 66. 28.79 7.14 * 7 no
441 * 8. 25. 32.00 3.91 * 7 quem
472 * 33. 140. 23.57 5.88 * 9 nao
483 * 44. 184. 23.91 10.86 * *grup_1
(variável associada: grupo de ensino à distância)

```

Nombre de mots sélectionnés : 108
 Nombre de mots marqués : 461 sur 480 soit 96.04%

Liste des valeurs de clé :

```

0 si chi2 < 2.71
1 si chi2 < 3.84
2 si chi2 < 5.02
3 si chi2 < 6.63
4 si chi2 < 10.80
5 si chi2 < 20.00
6 si chi2 < 30.00
7 si chi2 < 40.00
8 si chi2 < 50.00

```

Tableau croisant classes et clés :

* Classes *		1	2	3	4	5
Clés	* Poids *	613	490	883	744	648
M	* 133 *	24	22	33	31	23
0	* 40 *	10	3	10	9	8
1	* 133 *	20	17	54	19	23
2	* 21 *	8	1	4	4	4
3	* 89 *	20	15	10	21	23
4	* 909 *	195	143	231	163	177
5	* 599 *	88	95	159	136	121
6	* 20 *	3	1	4	8	4
7	* 823 *	144	109	201	209	160
8	* 145 *	22	23	42	33	25
9	* 466 *	79	61	135	111	80

Tableau des chi2 (signés) :

* Classes *		1	2	3	4	5
Clés	* Poids *	613	490	883	744	648
M	* 133 *	0	0	0	0	0
0	* 40 *	1	-1	0	0	0
1	* 133 *	0	0	14	-4	0
2	* 21 *	5	-1	0	0	0
3	* 89 *	1	0	-10	0	2
4	* 909 *	9	1	0	-12	0
5	* 599 *	-5	1	0	0	0
6	* 20 *	0	-1	0	3	0

7 *	823 *	0	-1	-1	7	0
8 *	145 *	0	0	0	0	0
9 *	466 *	0	0	2	1	-1

Chi2 du tableau : 71.551930

Nombre de "1" distribués : 3378 soit 37 %

C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
Classement d'origine

Tableaux des clés (TUCE et TUCI) :

Nombre d'uce enregistrées : 363
Nombre d'uce classées : 354 soit : 97.52%

Nombre d'uci enregistrées : 363
Nombre d'uci classées : 248 soit : 68.32%

D1: Sélection de quelques mots par classe

Valeur de clé minimum pour la sélection : 0

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

sala+(24), aula+(33), presenca(12), autodidata(6), auxili+(10),
responsabilidade(9), adequ+(9), ambiente(6), apoio(4), disciplin+(14),
fisica+(5), necessar+(6), necessidade+(11), professor+(21), significa(14),
tutor+(4), ver(5), conteudo+(7), determin+(6), escolh+(7), horario+(23),
ocorr+(4), total+(3), ating+(3), interag+(4), liberdade(4), opini+(5),
tradicion+(3), cont+(5), dedic+(9), do(26), estrutura(2), maior+(10),
podendo(5), possui(2), tipo+(6), compromisso+(4), estud+(35), fisico(3),
obt+(4), opt+(3), permite(4), trabalhos(4), academ+(4), aprendiz+(12),
aproveitamento(3), cumpr+(2), diferenci+(2), diz+(1), entendimento(2),
final+(2), fixo+(2), grande+(4), grau(2), mant+(2), periodo+(2), quer+(4),
rotin+(2), torn+(3), videoconferencias(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

internet(28), prova+(12), via(11), casa+(20), livros(8), apostilas(5),
feit+(7), meio+(12), tirar+(7), comunica+(6), duvida+(11), loc+(7),
comod+(4), etc(4), sair(4), coleg+(5), didat+(5), materi+(8), procur+(3),
propria+(5), tir+(3), apropri+(3), assunto+(3), atraves(4), avaliaca+(3),
tiver(3), aproveit+(4), correio+(2), estiver+(2), fator+(2), monitor+(2),
universidade+(7), volt+(2), as(16), conforto(2), fazendo(2), fic+(3),
interacao(2), lev+(2), presencial+(9), rapid+(2), sistema+(3), turma(1),
virtual+(3);

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

oportunidade+(34), chance+(6), disponibiliz+(7), faculdade+(11),
lugar+(7), otima(5), pesso+(39), possibilidade+(14), possu+(9), vida(11),
area+(4), atu+(5), baix+(4), banco+(5), custo+(8), disponivel(11),
escolar+(5), exemplo(4), facilidade(7), facil+(8), ficar+(6),
frequent+(11), maneira(12), moderna(4), necessit+(4), opc+(5), poder+(4),
tempo+(37), transporte+(4), vis+(5), atualizar+(3), curt+(3), dando(3),
dos(11), facilit+(12), flexibilidade(4), ganh+(3), ir(5), nas(6), os(29),
presenciais(8), profissionaliz+(3), continu+(5), curs+(23), dia+(13),
disponibilidade(7), educacao_a_distanci(47), adquire+(6), atividade+(6),
ensino_superior(3), locomocao(3), mor+(4), presente+(3), semana+(3),
adapt+(2), administr+(2), avanc+(2), comodidade+(5), desej+(4),
deslocar+(3), dess+(3), diar+(3), dificil(5), diploma(4), diversas(2),
flexivel(2), gasto+(2), gente(2), grade(2), hora+(4), ide+(4), integr+(2),
mundo(2), perd+(2), possibilit+(6), pratica+(6), proporcion+(4);

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

aluno+(40), espaco(7), novo(5), pesquisar(5), alcanc+(5), assist+(4),
busc+(10), depend+(7), desempenh+(4), desenvolv+(7), educacional(4),
ensino_a_distancia(14), ferramenta+(5), individual+(4), metodologia(4),
modalidade+(10), pass+(6), processo(6), tenh+(12), utiliz+(10), val+(4),
aprend+(12), comprometimento(5), computador(4), dev+(6), distancia+(5),
ensin+(24), informac+(7), inovacao(3), metodo+(12), objetivo+(7),
organiz+(6), pela+(11), pens+(5), poss+(9), recurso+(7), resultado+(4),
ritmo(3), tecnolog+(7), vai(6), vem(6), conhecimento+(17), faz+(16),
muita(6), ach+(8), important+(7), instituic+(6), interess+(8),
praticidade(4), ao(13), aos(5), diferente+(4), falt+(5), gost+(3),
livr+(4), momento+(3), parte+(5), acab+(2), acredito(7), alternativ+(2),
empenho(2), especificos(2), evolu+(3), precis+(6), receb+(2), super+(2),
traz+(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :

mercado_de_trabalho(9), prat+(6), conclu+(6), condic+(7), da(20), dar+(6), devido(5), entend+(8), exist+(5), familia(5), fato(4), form+(24), futur+(7), gradu+(10), intelig+(4), normal+(4), principalmente(8), superior+(9), ajud+(5), consider+(4), contribu+(3), cursos(5), dest+(4), dificuldade+(6), dispoe(4), disponiveis(4), estudos(7), filho+(3), oferec+(4), pag+(3), particip+(5), populacao(3), trabalh+(16), uma(37), unic+(4), vez+(9), capacidade(3), clar+(3), concili+(3), das(7), deix+(3), distante+(2), educ+(13), for(4), menor(3), mensalidade+(3), nova+(8), pesquisa+(4), profissional+(8), acess+(9), exig+(6), modo(3), sej+(9), uso(3), campo(2), cidade+(2), deslocamento+(2), dia_a_dia(2), dinamica(2), estej+(2), motivo+(3), nivel(2), ponto+(2), profissionais(2), sozin+(3), vejo(3), ano+(3), desenvolvimento(2), disposicao(2), efici+(1), encontr+(3), experiencia+(3), incentiv+(2), maturidade(2), mesma(2), nest+(2), num+(3), profiss+(1), qualidade(3), serv+(2);

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

estar(9), tendo(4), haver(4), sao(7), apesar-de(2), em(31), entre(3), sem(20), quanto(2), algum(4), ele(4), meu(6), mim(10), nos(10), proprio(4), qual(4), seus(6), voce(6), melhor(5);

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

temos(4), seria(7), atraves-de(12), pelo(6), assim(6), onde(11), outro(4), suas(4), varios(2), alem(3), bem(5);

Mots outils spécifiques de la classe 3 :

tem(31), ter(16), sou(4), ate(4), com(33), contra(2), bem-como(2), ja-que(2), nem(5), pois(17), algumas(4), minha(8), outros(6), pouco(5), quem(11), seu(14), todos(9), um(42), ate-a(5), diariamente(5), ja(5), longe(3), sempre(3), sim(2), A(11);

Mots outils spécifiques de la classe 4 :

estou(4), sendo(6), ser(8), conforme(2), mas(9), porem(5), porque(4), se(23), tanto(3), bom(5), muito-bom(3), com-que(5), em-que(5), essa(5), esse(4), esta(13), isso(5), mesmo(9), na(16), poucos(2), qualquer(4), que-se(3), sua(8), tais(4), te(2), todas(3), tudo(4), ainda(6), a-distancia(9), bastante(3), entao(3), mais(19), muito(14), realmente(3), so(6), O(10), e(60);

Mots outils spécifiques de la classe 5 :

estao(4), tiveram(3), era(3), foi(4), sera(4), de(55), de-acordo-com(3), menos(3), para(39), por(17), sobre(3), apenas(3), caso(3), como(11), ou(18), quando(4), que(40), alguma(2), aqueles(2), cada(6), ela(2), essas(2), eu(8), me(5), muitos(3), nada(1), no(19), nossos(2), outra(4), toda(3), todo(2), dentro(2), hoje(4), nao(33), tambem(8), a(42), o(43);

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 :

*exp_1(22), *ind_003(1), *ind_004(1), *ind_023(1), *ind_035(1), *ind_060(1), *ind_070(1), *ind_090(1), *ind_093(1), *ind_100(1), *ind_105(1), *ind_120(1), *ind_121(1), *ind_122(1), *ind_124(1), *ind_125(1), *ind_128(1), *ind_132(1), *ind_134(1), *ind_135(1), *ind_136(1), *ind_138(1), *ind_141(1), *ind_147(1), *ind_149(1), *ind_152(1), *ind_153(1), *ind_155(1), *ind_173(1), *ind_180(1), *ind_185(1), *ind_188(1), *ind_192(1), *ind_231(1), *ind_232(1), *ind_236(1), *ind_241(1), *ind_245(1), *ind_256(1), *ind_258(1), *ind_265(1), *ind_268(1), *ind_270(1), *ind_273(1), *ind_275(1), *ind_284(1), *ind_301(1), *ind_303(1), *ind_305(1), *ind_309(1), *ind_310(1), *ind_312(1), *ind_319(1), *ind_321(1), *ind_322(1), *ind_323(1), *ind_324(1), *ind_332(1), *ind_336(1), *ind_338(1), *ind_343(1), *ind_346(1), *ind_358(1), *ind_361(1), *ind_367(1), *ind_372(1), *ind_389(1), *ind_390(1), *ind_392(1);

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 :

```
*grup_2(44), *ind_014(1), *ind_049(1), *ind_055(1), *ind_059(1),
*ind_065(1), *ind_086(1), *ind_091(1), *ind_094(1), *ind_096(1),
*ind_108(1), *ind_113(1), *ind_176(1), *ind_178(1), *ind_183(1),
*ind_191(1), *ind_194(1), *ind_197(1), *ind_206(1), *ind_208(1),
*ind_211(1), *ind_212(1), *ind_214(1), *ind_216(1), *ind_218(1),
*ind_227(1), *ind_237(1), *ind_240(1), *ind_243(1), *ind_247(1),
*ind_252(1), *ind_253(1), *ind_255(1), *ind_261(1), *ind_262(1),
*ind_266(1), *ind_267(1), *ind_269(1), *ind_271(1), *ind_276(1),
*ind_282(1), *ind_287(1), *ind_292(1), *ind_295(1), *ind_304(1),
*ind_320(1), *ind_330(1), *ind_331(1), *ind_335(1), *ind_345(1),
*ind_347(1), *ind_348(1), *ind_349(1), *ind_365(1), *ind_369(1),
*ind_370(1), *ind_373(1), *ind_374(1), *ind_375(1), *ind_379(1),
*ind_383(1), *ind_386(1), *sex_2(29);
```

Mots étoilés spécifiques de la classe 3 :

```
*exp_2(75), *ind_0(1), *ind_002(1), *ind_006(1), *ind_007(1), *ind_008(1),
*ind_009(1), *ind_011(1), *ind_016(1), *ind_017(1), *ind_021(1),
*ind_022(1), *ind_024(1), *ind_026(1), *ind_029(1), *ind_034(1),
*ind_036(1), *ind_039(1), *ind_043(1), *ind_047(1), *ind_054(1),
*ind_056(1), *ind_058(1), *ind_061(1), *ind_064(1), *ind_068(1),
*ind_069(1), *ind_079(1), *ind_084(1), *ind_089(1), *ind_092(1),
*ind_095(1), *ind_097(1), *ind_103(1), *ind_106(1), *ind_111(1),
*ind_114(1), *ind_123(1), *ind_140(1), *ind_142(1), *ind_146(1),
*ind_154(1), *ind_159(1), *ind_160(1), *ind_162(1), *ind_164(1),
*ind_165(1), *ind_167(1), *ind_169(1), *ind_171(1), *ind_172(1),
*ind_186(1), *ind_190(1), *ind_195(1), *ind_198(1), *ind_201(1),
*ind_203(1), *ind_209(1), *ind_215(1), *ind_217(1), *ind_221(1),
*ind_222(1), *ind_224(1), *ind_225(1), *ind_230(1), *ind_242(1),
*ind_257(1), *ind_259(1), *ind_260(1), *ind_264(1), *ind_274(1),
*ind_279(1), *ind_280(1), *ind_281(1), *ind_285(1);
```

Mots étoilés spécifiques de la classe 4 :

```
*ind_013(1), *ind_019(1), *ind_020(1), *ind_025(1), *ind_027(1),
*ind_028(1), *ind_030(1), *ind_033(1), *ind_037(1), *ind_038(1),
*ind_042(1), *ind_048(1), *ind_051(1), *ind_053(1), *ind_062(1),
*ind_063(1), *ind_072(1), *ind_073(1), *ind_075(1), *ind_078(1),
*ind_082(1), *ind_085(1), *ind_101(1), *ind_107(1), *ind_109(1),
*ind_126(1), *ind_129(1), *ind_130(1), *ind_133(1), *ind_144(1),
*ind_145(1), *ind_150(1), *ind_151(1), *ind_168(1), *ind_187(1),
*ind_189(1), *ind_202(1), *ind_205(1), *ind_223(1), *ind_229(1),
*ind_233(1), *ind_234(1), *ind_235(1), *ind_249(1), *ind_250(1),
*ind_272(1), *ind_277(1), *ind_290(1), *ind_307(1), *ind_311(1),
*ind_316(1), *ind_317(1), *ind_325(1), *ind_329(1), *ind_333(1),
*ind_340(1), *ind_342(1), *ind_344(1), *ind_353(1), *ind_359(1),
*ind_364(1), *ind_366(1), *ind_368(1), *ind_376(1), *ind_378(1),
*ind_381(1), *ind_384(1), *ind_387(1), *ind_388(1), *ind_393(1),
*ind_394(1);
```

Mots étoilés spécifiques de la classe 5 :

```
*grup_1(44), *ind_001(1), *ind_005(1), *ind_010(1), *ind_012(1),
*ind_015(1), *ind_018(1), *ind_031(1), *ind_032(1), *ind_041(1),
*ind_044(1), *ind_045(1), *ind_046(1), *ind_050(1), *ind_052(1),
*ind_057(1), *ind_067(1), *ind_071(1), *ind_074(1), *ind_077(1),
*ind_080(1), *ind_087(1), *ind_088(1), *ind_098(1), *ind_099(1),
*ind_104(1), *ind_110(1), *ind_112(1), *ind_118(1), *ind_127(1),
*ind_131(1), *ind_137(1), *ind_139(1), *ind_143(1), *ind_161(1),
*ind_166(1), *ind_170(1), *ind_177(1), *ind_179(1), *ind_181(1),
*ind_182(1), *ind_184(1), *ind_193(1), *ind_196(1), *ind_200(1),
*ind_219(1), *ind_226(1), *ind_228(1), *ind_239(1), *ind_244(1),
```

```
*ind_248(1), *ind_254(1), *ind_263(1), *ind_278(1), *ind_308(1),  
*ind_318(1), *ind_334(1), *ind_350(1), *ind_351(1), *ind_360(1),  
*ind_371(1), *ind_380(1), *ind_385(1), *sex_1(41);
```

D1: Sélection des mots et des uce par classe

D1 : Distribution des formes d'origine par racine

Formes associées au contexte A

A8 sala+ : sala(28), salas(1);
A7 aula+ : aula(31), aulas(7);
A7 presença : presença(12);
A6 autodidata : autodidata(7);
A6 auxili+ : auxilia(2), auxiliado(1), auxiliando(1), auxilie(1),
auxilio(5);
A6 responsabilidade : responsabilidade(9);
A5 adequ+ : adequacao(2), adequada(2), adequado(4), adequar(2);
A5 ambiente : ambiente(6);
A5 apoio : apoio(4);
A5 disciplin+ : disciplina(9), disciplinas(5);
A5 fisica+ : fisica(4), fisicamente(1), fisicas(1);
A5 necessar+ : necessaria(3), necessario(3);
A5 necessidade+ : necessidade(10), necessidades(2);
A5 professor+ : professor(23), professores(7);
A5 significa : significa(14);
A5 tutor+ : tutor(4), tutores(2);
A5 ver : ver(5);
A4 conteudo+ : conteudo(4), conteudos(3);
A4 determin+ : determina(1), determinacao(1), determinado(2),
determinando(1), determinara(1);
A4 escolh+ : escolha(2), escolhe(2), escolher(3);
A4 horario+ : horario(9), horarios(17);
A4 ocorr+ : ocorra(1), ocorre(2), ocorrerem(1);
A4 total+ : total(1), totalmente(2);
A3 ating+ : atinge(1), atingir(1), atingirmos(1);
A3 interag+ : interage(1), interagem(1), interagir(1), interagirem(1);
A3 liberdade : liberdade(4);
A3 opini+ : opiniao(4), opinioes(1);
A3 tradicion+ : tradicionais(1), tradicional(2);
A2 cont+ : contato(5);
A2 dedic+ : dedicacao(9), dedicar(1);
A2 do : do(40);
A2 estrutura : estrutura(2);
A2 maior+ : maior(7), maioria(3);
A2 podendo : podendo(5);
A2 possui : possui(3);
A2 tipo+ : tipo(5), tipos(1);

Formes associées au contexte B

B9 internet : internet(31);
B8 prova+ : prova(8), provas(4);
B8 via : via(11);
B7 casa+ : casa(21);

B7 livros : livros(8);
B6 apostilas : apostilas(5);
B6 feito+ : feita(2), feitas(2), feito(3);
B6 meio+ : meio(10), meios(4);
B6 tirar+ : tirar(6), tirarem(1);
B5 comunica+ : comunica(1), comunicacao(5);
B5 duvida+ : duvidas(12);
B5 loc+ : local(7);
B4 comod+ : comoda(2), comodo(2);
B4 etc : etc(4);
B4 sair : sair(4);
B3 coleg+ : colegas(4), colegio(2);
B3 didat+ : didatica(2), didatico(3);
B3 materi+ : materia(1), materiais(1), material(6);
B3 procur+ : procura(2), procuram(1);
B3 propria+ : propria(4), propriamente(1);
B3 tir+ : tira(3);
B2 apropri+ : apropriada(1), apropriado(2);
B2 assunto+ : assunto(3), assuntos(1);
B2 atraves : atraves(4);
B2 avaliaca+ : avaliacao(1), avaliacoas(2);
B2 tiver : tiver(4);

Formes associées au contexte C

C7 oportunidade+ : oportunidade(35), oportunidades(2);
C5 chance+ : chance(4), chances(2);
C5 disponibiliz+ : disponibiliza(3), disponibilizam(1),
disponibilizando(1), disponibilizar(2);
C5 faculdade+ : faculdade(13);
C5 lugar+ : lugar(5), lugares(2);
C5 otima : otima(5);
C5 pesso+ : pessoa(5), pessoal(1), pessoas(39);
C5 possibilidade+ : possibilidade(13), possibilidades(1);
C5 possu+ : possuem(7), possuímos(1), possuir(1), possuo(2);
C5 vida : vida(11);
C4 area+ : area(3), areas(1);
C4 atu+ : atuais(2), atual(3);
C4 baix+ : baixa(1), baixas(1), baixo(2);
C4 banco+ : banco(3), bancos(2);
C4 custo+ : custo(7), custos(1);
C4 disponivel : disponivel(11);
C4 escolar+ : escolar(4), escolares(1);
C4 exemplo : exemplo(4);
C4 facilidade : facilidade(7);
C4 facil+ : facil(8), facilmente(1);
C4 ficar+ : ficar(5), ficaria(1);
C4 frequent+ : frequentam(1), frequentar(10);
C4 maneira : maneira(14);
C4 moderna : moderna(4);
C4 necessit+ : necessita(4);
C4 opc+ : opcao(4), opcoes(1);
C4 poder+ : poderei(2), poderiam(2);
C4 tempo+ : tempo(51);
C4 transporte+ : transporte(2), transportes(2);
C4 vis+ : visa(2), visando(2), visao(1);
C3 atualizar+ : atualizar(2), atualizarem(1);
C3 curt+ : curtir(1), curto(2);
C3 dando : dando(3);

```
C3 dos : dos(11);
C3 facilit+ : facilita(3), facilitada(2), facilitado(1), facilitando(4),
facilitar(3);
C3 flexibilidade : flexibilidade(4);
C3 ganh+ : ganhar(2), ganho(2);
C3 ir : ir(6);
C3 nas : nas(6);
C3 os : os(32);
C3 presenciais : presenciais(9);
C3 profissionaliz+ : profissionaliza(1), profissionalizante(1),
profissionalizar(1);
C2 continu+ : continuada(1), continuar(2), continuem(1), continuo(1);
C2 curs+ : cursando(2), cursar(4), curso(21);
C2 dia+ : dia(4), dias(12);
C2 disponibilidade : disponibilidade(7);
C2 educacao_a_distanci : educacao_a_distancia(53);
```

Formes associées au contexte D

```
D6 aluno+ : aluno(36), alunos(14);
D6 espaco : espaco(7);
D6 novo : novo(5);
D6 pesquisar : pesquisar(5);
D5 alcanc+ : alcancando(1), alcançar(4);
D5 assist+ : assiste(1), assistencia(1), assistir(2);
D5 busc+ : busca(1), buscam(1), buscando(1), buscar(7);
D5 depend+ : depende(4), dependem(1), depender(2), dependera(2);
D5 desempenh+ : desempenho(4);
D5 desenvolv+ : desenvolve(1), desenvolver(6);
D5 educacional : educacional(4);
D5 ensino_a_distancia : ensino_a_distancia(16);
D5 ferramenta+ : ferramenta(1), ferramentas(4);
D5 individual+ : individual(4);
D5 metodologia : metodologia(4);
D5 modalidade+ : modalidade(10), modalidades(1);
D5 pass+ : passa(1), passando(1), passar(4);
D5 processo : processo(7);
D5 tenh+ : tenha(2), tenham(4), tenho(8);
D5 utiliz+ : utilizada(2), utilizado(2), utilizando(5), utilizar(2);
D5 val+ : valia(1), valor(3);
D4 aprend+ : aprende(1), aprender(14);
D4 comprometimento : comprometimento(5);
D4 computador : computador(4);
D4 dev+ : deve(5), devera(1);
D4 distancia+ : distancia(3), distancias(3);
D4 ensin+ : ensinar(2), ensino(29);
D4 informac+ : informacao(2), informacoes(5);
D4 inovacao : inovacao(4);
D4 metodo+ : metodo(13), metodos(1);
D4 objetivo+ : objetivo(4), objetivos(4);
D4 organiz+ : organizacao(2), organizada(1), organizando(1), organizar(2);
D4 pela+ : pela(11), pelas(2);
D4 pens+ : pensar(1), penso(4);
D4 poss+ : possa(2), possam(2), possivel(4), posso(2);
D4 recurso+ : recurso(1), recursos(6);
D4 resultado+ : resultado(3), resultados(1);
D4 ritmo : ritmo(3);
D4 tecnolog+ : tecnologia(1), tecnologias(3), tecnologicas(1),
tecnologicos(2);
```

```
D4 vai : vai(6);
D4 vem : vem(6);
D3 conhecimento+ : conhecimento(15), conhecimentos(3);
D3 faz+ : faz(10), fazer(11), fazia(1);
D3 muita : muita(8);
D2 ach+ : acha(1), acho(7);
D2 important+ : importante(7);
D2 instituic+ : instituicao(6), instituicoes(2);
D2 interess+ : interessa(1), interessante(2), interessantes(1),
interessar(1), interesse(3);
D2 praticidade : praticidade(4);
```

Formes associées au contexte E

```
E8 mercado_de_trabalho : mercado_de_trabalho(9);
E6 prat+ : pratico(5), praticos(1);
E5 conclu+ : concluir(6);
E5 condic+ : condicoes(7);
E5 da : da(28);
E5 dar+ : dar(4), dara(2);
E5 devido : devido(5);
E5 entend+ : entende(1), entender(1), entendo(6);
E5 exist+ : existem(2), existente(2), existir(1);
E5 familia : familia(5);
E5 fato : fato(4);
E5 form+ : forma(23), formacao(5), formal(1), formar(4), formas(2);
E5 futur+ : futura(1), futuro(6);
E5 gradu+ : graduacao(13), graduar(1);
E5 intelig+ : inteligente(4);
E5 normal+ : normal(4);
E5 principalmente : principalmente(9);
E5 superior+ : superior(9), superiores(1);
E4 ajud+ : ajuda(2), ajudar(3), ajudou(1);
E4 consider+ : considerando(1), considere(1), considero(2);
E4 contribu+ : contribuir(3), contribuiu(1);
E4 cursos : cursos(6);
E4 dest+ : deste(4);
E4 dificuldade+ : dificuldade(4), dificuldades(2);
E4 dispoe : dispoe(4);
E4 disponiveis : disponiveis(5);
E4 estudos : estudos(7);
E4 filho+ : filho(4);
E4 oferec+ : oferece(2), oferecer(1), oferecerem(1);
E4 pag+ : paga(1), pagando(1), pagar(1), pago(1);
E4 particip+ : participacao(2), participar(3);
E4 populacao : populacao(3);
E4 trabalh+ : trabalha(2), trabalham(2), trabalhar(1), trabalho(12);
E4 uma : uma(54);
E4 unic+ : unica(3), unico(1);
E4 vez+ : vez(4), vezes(5);
E3 capacidade : capacidade(3);
E3 clar+ : claro(3);
E3 concili+ : conciliando(1), conciliar(2);
E3 das : das(7);
E3 deix+ : deixada(1), deixar(2);
E3 distante+ : distante(1), distantes(1);
E3 educ+ : educacao(20), educado(1);
E3 for : for(4);
E3 menor : menor(3);
```

```
E3 mensalidade+ : mensalidade(1), mensalidades(2);
E3 nova+ : nova(4), novamente(2), novas(2);
E3 pesquisa+ : pesquisa(3), pesquisas(1);
E3 profissional+ : profissional(9);
E2 acess+ : acessivel(2), acesso(9);
E2 exig+ : exige(5), exigencia(1);
E2 modo : modo(3);
E2 sej+ : seja(9);
```

```
-----
D1: Tri des uce par classe
-----
```

Clé sélectionnée : A

126 27 educacao_a_distancia e ensino sem a #necessidade da #presença em #sala de #aula, o #contato com o #professor e em #ambiente virtual, possibilitando a #adequacao #do #estudo a #horarios variados.

357 25 educacao_a_distancia #significa para mim #responsabilidade, #compromisso e #dedicacao, pois sem a #presença de um #professor, a #dedicacao #do aluno tera que ser #maior.

298 17 O ensino_a_distancia nos #permite #estudar e aprender os #conteudos #podendo o aluno #escolher os #horarios que investira na #disciplina. este #tipo de ensino so vai funcionar se o aluno for organizado, com #liberdade e #responsabilidade.

35 15 educacao_a_distancia e um curso com poucas ou nenhuma #aula presencial, onde a #responsabilidade #do aluno aumenta por haver uma #necessidade #maior de #dedicacao. como o proprio aluno faz, ou #escolhe o-melhor #horario para #estudar, e #necessario #manter o foco para-que o curso seja bem aproveitado.

115 15 A principal ideia que vem a cabeca e poder #estudar sem a #necessidade de estar na #sala de #aula. nao me preocupa se e #adequado #estudar a-distancia e sim com a #disciplina pessoal e a #determinacao para se #estudar a-distancia.

118 14 flexibilizacao dos #horarios para desenvolver as #disciplinas, #apoio dos #professores #tutores com #auxilio.

168 12 poder #estudar sem a #presença diaria em #sala de #aula, poder #optar pelo #horario para realizar as tarefas.

254 11 E um metodo de ensino #adequado para atender os mais variados #tipos de #estudantes, oferecendo #horarios e dias de #estudo bem amplos, nao tendo o #estudante uma obrigacao diaria de estar em #contato direto com uma #sala de #aula.

337 10 acima-de tudo tem que haver o #compromisso por parte #do aluno. nao acho #adequada a educacao_a_distancia para criancas e adolescentes, justamente pela importancia da #presença #do #professor. O adulto #possui muito mais #responsabilidade que um adolescente, sendo fundamental para o adolescente o #ambiente escola, a #aprendizagem aluno e #professor, o #contato com as suas experiencias, etc.

99 9 #significa nao ter que conviver, em #sala de #aula, com gente que nao #quer #estudar.

163 9 #aprendizado sem a #necessidade de #fisicamente estar em uma #sala de #aula.

284 9 vou #ver hoje, pois hoje e a minha primeira #aula.

358 9 para mim, #significa um #grande atraso em qualquer #tipo de educacao, hoje na era #do conhecimento o aluno #quer ter o #contato humano, ele #quer nao somente aproveitar o #conteudo pedagogico #do #professor, ao-contrario, ele #quer #ver o sorriso, a alegria, enfim, ele #quer olhar nos olhos e #dizer para o #professor o quanto ele e e foi importante para a sua formacao #academica. infelizmente, fui obrigado a #optar pela #disciplina a-distancia por nao ter opcao de #escolha. nao indico o metodo para nenhuma pessoa.

89 8 E o #estudo realizado longe #do banco #academico, onde o aluno e os #professores #interagem atraves-de variadas formas que nao seja a #presenca continuada em #sala de #aula.

92 8 E a capacidade de levar conhecimento ao suprir o padrao #tradicional que ate ha alguns anos atras dispunhamos, ou seja, sem a #necessidade de desenvolvermos atividades escolares em #sala de #aula. O ensino_a_distancia nos proporciona a oportunidade de #obtermos conhecimentos especificos sem, como ja frisei, a #necessidade de estarmos em #sala de #aula, no #ambiente #fisico. acredito que a #disciplina e a #dedicacao sao fundamentais para #atingirmos o exito #final.

142 8 voce faz o seu #compromisso com o curso, #determinando seus tempos de #estudo, nao tendo muita obrigatoriedade com #horarios e muitas vezes tirando mais proveito que em #sala de #aula.

146 8 educacao_a_distancia #significa um ensino #diferenciado onde o aluno #autodidata consegue expor seus conhecimentos, corrige_los e entender de maneira pratica o verdadeiro #estudo aplicavel. tendo um #ambiente completo com #apoio ao aluno, #professores dedicados e treinados alem #do suporte #necessario, o ensino flui de maneira espontanea e #atinge o seu objetivo.

278 8 educacao_a_distancia para mim, e para a pessoa ter os outros dias vagos para #estudar outras #disciplinas que nao tem como fazer a-distancia, por ter #aulas praticas, tendo o #auxilio #do #professor.

316 8 #estudar com o #auxilio de uma monitoria, nos locais e #horarios que melhor convem ao aluno. ha #total #liberdade e mobilidade, sem a obrigatoriedade de estar em uma #sala fixa, com #horarios #fixos. E um #estudo espontaneo.

Clé sélectionnée : B

250 45 seria a pessoa estudar em #casa atraves-de #livros ou #internet, #apostilas sobre determinado #assunto e ser avaliado atraves-de #prova na instituicao ou pela #propria #internet.

266 36 A pessoa recebe #via #internet ou #correio o #material de estudo em #casa e faz #as #provas.

48 30 O aluno tem que ter mais interesse e ler o-que #procura na #internet os #assuntos que #tiver #duvidas, com isso ele pode se comprometer mais com o #assunto.

14 28 ensino nao #presencial onde o conhecimento e transmitido atraves-de #livros e outras publicacoes, alem da #internet, #meio este onde se podem #tirar #duvidas e trocar experiencias com professores ou #colegas.

260 27 ensinar #via #meios de #comunicacao.

270 26 E uma forma de aprender #ficando em #casa, ou seja, a #materia e passada pela #internet e a cada dois ou tres meses sao #feitas #as #provas na #universidade.

251 23 #sistema onde o aluno estuda for a de sala, atraves-de #livros, #apostilas, #internet, #etc, comparecendo em sala de aula apenas para a #avaliacao. O proprio aluno e o professor, onde, de-acordo-com seu interesse, sera capaz de desempenhar melhor o #assunto tratado.

85 21 A instituicao opera a estrutura de ensino, laboratorios, professores, #material #didatico em um #local fisico, por outro lado, os alunos terao acesso a esta estrutura atraves-de ferramentas da #comunicacao como #internet, videoconferencias, para #tirarem suas #duvidas sobre o conteudo estudado.

106 21 O professor nao esta no mesmo #local que o aluno. #as instrucoes e #as #duvidas sao resolvidas pela #internet ou pelo #correio.

348 21 E um ensino #via #internet, onde estudamos em #casa e no horario que puder, #fazendo #avaliacoes.

236 18 E um tipo de ensino onde o aluno estuda em #casa e #tira #as #duvidas #virtualmente e faz a #prova #presencialmente na #universidade.

246 16 para mim foi um desafio na fase passada quando fiz a disciplina de politicas publicas a-distancia #via unisul. gostei muito, mas um ou outro encontro #presencial seria bem vindo, nao so no dia da #prova

#presencial. educacao_a_distancia facilita para quem trabalha, assim pode #aproveitar o tempo vago e ao mesmo tempo esta em #casa, sem gastar com locomoção de #casa ate-a #universidade. mas e muito-bom estudar em #apostilas com auxilio da #internet.

305 16 E um ensino igual ao que acontece em sala de aula, mas sem um professor e sem #colegas, e #feito #atraves da #internet.

340 16 um #sistema no qual se utiliza a #internet como forma de contato entre aluno e professor. O aluno estuda suas atividades, interage com o professor pela #internet para #tirar #as suas #duvidas, e num encontro #presencial, realiza a #prova da disciplina. se estuda em #casa #via #internet, se #tira #as #duvidas com o professor e se testa o conhecimento pessoalmente.

194 15 O nome explica, e um curso_a_distancia #via #internet.

198 15 educacao_a_distancia seria pelos #meios de #comunicacao.

304 13 poder estudar nos horarios que #tiver disponivel, sem precisar se deslocar do #local onde #estiver ate-a #universidade.

321 13 educacao_a_distancia e #feita em #casa, atraves-de um livro #didatico com base num #sistema #virtual de aprendizagem com professores e #monitores.

322 12 educacao_a_distancia e uma forma mais pratica e #comoda de se aprender onde atraves-de #apostilas e aulas virtuais se podem #tirar #as #duvidas.

Clé sélectionnée : C

16 33 #educacao_a_distancia e a #oportunidade de #pessoas que nao tem #tempo ou #chances de #frequentar #os #bancos #escolares normais de se #atualizarem tanto #pessoal como profissionalmente.

29 23 #educacao_a_distancia e uma solucao para as #pessoas que nao #possuem #tempo #disponivel para #frequentar #os #bancos de uma universidade e assim #dando #oportunidade para a conclusao de um #curso superior.

244 12 #educacao_a_distancia #visa oferecer a #oportunidade para-que as #pessoas possam ter acesso a educacao. A #ideia do #curso e #disponibilizar o material e um suporte com algumas aulas #presenciais aos alunos, o-que #necessita de forca_de_vontade e disciplina #dos mesmos. ela beneficia #pessoas que nao tem condicoes de estar #presentes todos #os #dias #nas aulas #presenciais, #pessoas que #moram longe da escola, de #baixa renda que nao tem condicoes para estudar.

154 11 #oportunidade a todos que #possuem familia e nao podem se ausentar todos #os #dias. O conteudo e bom, pois nao adianta #ir a aulas #presenciais todos #os #dias e nada fazer, apenas festinhas. E so matacao, esta tambem e uma classificacao #dos universitarios que #frequentam aulas todos #os #dias.

332 11 significa #ganho de #tempo e #ganho de #custo nos #transportes.

55 10 #educacao_a_distancia e uma forma de ajudar inumeras #pessoas a terem uma educacao mais #avancada. uma #oportunidade de um emprego melhor, pois a educacao abre a mente #dos individuos. muitos nao #possuem #tempo #disponivel para estudar, #ir as aulas todos #os #dias, mas com a #educacao_a_distancia isso nao ocorre mais, pois ao mesmo #tempo em-que terao uma educacao, conseguira estudar.

157 10 #educacao_a_distancia para mim significa uma grande #oportunidade para #pessoas que #sonham em se formar em um #curso na #faculdade, #pessoas que nao #possuem uma renda boa, nao tem condicoes de arrumar e pagar um #lugar para #ficar.

313 10 #educacao_a_distancia sao #os cursos dados atraves da internet e aulas #presenciais, #visando o #ensino_superior a #pessoas que nao tem #disponibilidade de fazer um #curso presencial.

301 9 #educacao_a_distancia e uma forma #facilitada para #os estudantes que tem o seu #tempo bastante preenchido, #visando a #possibilidade de um mesmo grau de aprendizagem, garantindo a #facilidade para #os alunos.

26 8 A #educacao_a_distancia e #otima, pois temos um #facil acesso ao estudo, assim-como na #faculdade tendo aulas #presenciais todos #os #dias, so nao temos o #gasto com #transportes, o-que significa menos #gastos. temos um #facil acesso a professores e colegas.

214 8 sou contra a #educacao_a_distancia. acho que e a #maneira mais #facil de #ganhar dinheiro com a educacao.

226 8 se a #pessoa nao tem o minimo sequer de #vontade de #ir a um colegio, e muito favoravel. ou se nao tem #possibilidades tambem. prefiro #ir a #faculdade debater, opinar, me socializar com o meio e #curtir o-que #os professores tem a dizer.

273 8 #educacao_a_distancia e uma #otima #oportunidade para quem #mora longe de uma universidade.

22 7 #educacao_a_distancia e a #possibilidade de uma #pessoa #cursar uma universidade, por #exemplo, sem o adicional de #tempo ou #custo para #locomocao de seu trabalho ou casa, #possibilitando a interacao de outras #atividades com a praticidade de escolher horario e local para estudar.

78 7 #oportunidade para #realizar um #curso de qualidade a-distancia aproveitando o #tempo livre para estudar e se #atualizar. muitas #pessoas trabalham e nao #poderiam #frequentar aulas #presenciais. com o ensino_a_distancia podemos nos organizar e estudar #nas #horas vagas. O ensino_a_distancia democratiza e socializa o acesso ao #ensino_superior para a populacao, sem falar que o #custo e bem menor.

117 7 modalidade a-distancia e voce nao precisar #disponibilizar todos #os #dias um ou mais periodos para se #deslocar ate-a #faculdade, pois nem sempre #possuimos #tempo #disponivel. voce acaba aprendendo mais nessa modalidade, pois estudo so, com calma e dedica mais atencao.

155 7 #educacao_a_distancia #oportunidade para quem nao #disponibiliza e #grade de horarios no trabalho para #frequentar #curso presencial.

178 7 para mim #educacao_a_distancia significa ter acesso a informacao atualizada, com a #facilidade e conveniencia de #tempo e #lugar. #disponibiliza a #oportunidade de acesso ao conhecimento, compartilhado com outros trabalhos com maior #disponibilidade.

243 7 em primeiro #lugar, em minha concepcao a #educacao_a_distancia, no caso #dos cursos de graduacao, e inadequada e so esta em #pratica como uma medida de contencao de despesas. uma #pessoa matriculada em #curso de graduacao nao podera fazer o mesmo a-distancia, mas sim, apenas algumas materias sem relevancia. as materias a-distancia so podem ser consideradas boas #opcoes para #os casos de educacao #continuada ou supletivos.

Clé sélectionnée : D

346 19 educacao_a_distancia e uma moderna forma de #passar o #conhecimento para os #alunos, onde so #vai #depende dele proprio para #aprender atraves-de #organizacao, #desempenho, #interesse.

25 18 E um #metodo de #ensino moderno, que facilita o acesso de um numero expressivo de #alunos. #faz com-que o #aluno se #interesse #pela materia e a domine por iniciativa propria, #alcancando com isso melhores #conhecimentos.

158 17 um #processo #novo de #conhecimento que #deve se aprimorar ainda mais. sejam os #resultados que trarao como tambem #pelas novas #tecnologias.

336 16 E um #novo #metodo de #ensino que esta surgindo e comecando a ganhar #espaco. E realizada #pela internet e e o #aluno quem define o #ritmo de aprendizagem e pode ser acessado de qualquer #computador que #tenha internet.

50 15 para mim e estudar, adquirir #conhecimento confiavel e de qualidade, #acho que o #desempenho #vai #depende do #comprometimento para-que eu venha a #alcancar o meu #objetivo. como em um curso presencial tudo #depende do #aluno, #posso ser um bom ou mau #aluno, vencedor ou perdedor. no mundo globalizado de hoje as #distancias encurtaram, so pode #evoluir mais.

213 15 #penso que ha um maior #empenho por #parte do #aluno, sendo assim, se o mesmo nao se #interessar, nao #buscar mais #recursos e nao se dedicar, nao havera aprendizado, uma-vez-que o #aprender por educacao_a_distancia exige #muita leitura e interpretacao #individual.

303 15 educacao_a_distancia #vem de encontro a autodisciplina do #aluno para-que o mesmo obtenha o-melhor #resultado #possivel. com essa #modalidade se pode realmente #aprender com eficiencia, pois o suporte dado #pela #instituicao e de grande #valia.

360 15 como tudo tem o lado positivo e negativo, com o #ensino_a_distancia nao e #diferente, pois #acho que para aqueles #alunos que trabalham, e muito-bom #pela #falta de tempo. E o lado ruim, e a #falta de #conhecimento do #computador e a #falta de contato com o professor, pois, mesmo mandando e-mails, questionando, ainda prefiro as questoes #ao vivo, pois #vai incentivando a pessoa a se #desenvolver melhor.

123 14 educacao_a_distancia e a oportunidade que todos tem de #aprender #utilizando os #recursos #tecnologicos. E um avanço na didática #educacional #ao #fazer um curso de graduacao a-distancia e com conteudo. pois o estudo a-distancia #desenvolve um #comprometimento muito #importante para-com voce mesmo.

52 13 educacao_a_distancia logicamente e #aprender a-distancia, mas #acho um #metodo #super #interessante de #aprender, pois #precisamos de um #computador a disposicao para #aprender a se envolver e usar mais #ferramentas, #pesquisar e #buscar por conta propria, pois esse #conhecimento #vai ser usado para sempre, para podermos nos formar e exercer a profissao desejada bem e ser um bom profissional.

124 12 para mim significa estudar se, fronteiras, #fazer com-que os #alunos #tenham que #buscar sua formacao, ou seja, lutar, #pesquisar, correr atras. O #ensino_a_distancia #vem, para mim, atender todas essas expectativas.

315 12 um #novo #metodo encontrado #pelas #instituicoes de #ensino que proporcionam maior conforto #ao #aluno, #ao mesmo tempo em-que e economicamente mais rentavel para a #instituicao.

100 10 E voce #fazer o seu #ritmo e #desenvolver o lado pesquisador. E estar entrando na nova era da #informacao, #utilizando os #recursos #tecnologicos e didaticos da pesquisa.

127 10 pelo tempo que #tenho #livre para estudar, o #espaco e ocupado pelo trabalho, o #ensino_a_distancia e muito #importante.

355 10 educacao_a_distancia e sinonimo de #inovacao e #tecnologia, #recurso #utilizado em #instituicoes realmente renomadas e extremamente qualificadas. E #inovacao, no sentido de atingir longas #distancias e #diferentes nacionalidades, possibilitando ate mesmo a inter_relacao entre as #diferentes culturas. alem-disso, a educacao gera comodidade tanto #aos profissionais quanto #aos estudantes que evitam percorrerem longas #distancias para estudar.

329 9 um #metodo pratico de #ensinar, muito #importante para os #alunos irem se adequando #aos poucos #ao #ensino do futuro.

20 8 educacao_a_distancia para mim e sinonimo de disciplina, se no #ensino tradicional o #aluno e 80, no a-distancia e 95. ele tem que-se disciplinar, quem estao no #ensino_a_distancia porque #acha que e so se inscrever e depois #buscar o diploma esta enganado, essa #modalidade de #ensino exige muito mais do #aluno.

28 8 educacao_a_distancia e o #metodo de #ensino que hoje sentimos a necessidade de cada dia mais coordenar o nosso tempo no dia_a_dia. O #ensino_a_distancia #faz com-que as pessoas #tenham um #comprometimento pessoal e de maior #interesse.

41 8 A cada dia que #passa o nome tempo #vai se reduzindo. nao temos tempo para #fazer tudo o-que queremos, e como queremos. A educacao_a_distancia e #inovacao conciliada com acessibilidade. O #importante e conseguir adquirir o #conhecimento. feito isso, a educacao_a_distancia fez a sua #parte.

Clé sélectionnée : E

212 29 #considero a educacao_a_distancia um avanço na #educacao brasileira. porém, e #claro que #existem muitos #pontos a serem avaliados como, por exemplo, a confiabilidade. como no Brasil a #educacao e #deixada de lado por parte de nossos políticos, esta sofre #uma severa desconfiança por parte #da #populacao quando se apresentam #novas #formas de se levar a #educacao a todos, como e o caso #da educacao_a_distancia. tornar um povo #educado e a missão #da #educacao, #seja ela qual #for.

87 20 para mim e #uma melhor #forma de estudar, #principalmente para quem já esteve e teve que parar por vários #motivos e se #encontrou #nesta #forma prática e #dinâmica de #concluir o #nível #superior em #menor tempo.

98 19 A educacao_a_distancia e #uma #forma de #educacao que pode #contribuir para o #acesso a #graduacao de pessoas com #dificuldade de locomoção ou que moram em locais remotos. dada a quantidade de alunos atingidos simultaneamente e possível a otimização dos recursos e o barateamento #das #mensalidades quando se tratar de curso #pago. #deste #modo, não sendo a #única #forma de #acesso, a educacao_a_distancia pode #contribuir com a #formacao dos educandos, se usando de recursos com #qualidade e não #for mero #serviço do capital.

18 16 #entendo que educacao_a_distancia e #uma #forma de estudo, em-que-se fazendo #uso #da tecnologia #existente, através-de um suporte sério e adequado, as universidades estão colocando a #disposição #cursos #superiores, de #forma mais #acessível a um maior número de pessoas, que de outra #forma teriam #dificuldades em #participar ou #concluir um curso #superior.

108 16 educacao_a_distancia em minha concepção e #uma adequação #inteligente #da necessidade cada #vez maior de alunos que não obtiveram a oportunidade de #concluir seus #estudos de estarem inseridos #novamente dentro #deste contexto. O #mercado_de_trabalho #exige aperfeiçoamento teórico e #prático, portanto pessoas que têm outras prioridades e #estejam com o tempo escasso para comparecer presencialmente, podem desfrutar do estudo em seu próprio lar.

110 16 E a solução para quem não #dispõe de tempo e para quem reside em #cidades sem universidades. no #campo #profissional, ainda-que o diploma não #seja atestado de competência, a #exigência de #formacao #superior parece irreversível. A solução adequada para muitos e a educacao_a_distancia.

210 16 acredito que não #seja capaz para #formar #profissionais qualificados, apesar-de-que #existem #cursos que não estão #disponíveis em outra modalidade que você #encontra #neste. mas também #serve para regularizar o #profissional que #trabalha no ramo mas não tem o certificado.

160 15 para mim, educacao_a_distancia e o #fato de poder #conciliar #trabalho com #educacao a um custo #acessível, #considerando que não consigo #pagar #uma faculdade #normal ou então #paga e levo vinte #anos para me #formar. também o ensino_a_distancia vem proporcionar a disseminação do conhecimento, mas é válido lembrar aqui que é essencial que #uma pequena parcela #seja presencial, se não as #vezes e muito complicado.

66 14 significa #uma #experiencia #nova. como e #uma #educacao inovadora, também significa #uma responsabilidade muito grande. #devido aos resultados iniciais que-se #dará o resultado #da aceitação no #mercado_de_trabalho e no #futuro #da #educacao nacional.

15 13 #entendo que, #devido a correria do #dia_a_dia, #seja com o #trabalho ou com a #familia, e ensino_a_distancia veio a #contribuir para o #desenvolvimento e #formacao de pessoas que não #dispõe de horários livres ou até mesmo dias certos estabelecidos para estudar.

43 13 #oferece #condicoes de #uma #formacao com diferentes horários de estudo. espero que o mercado não #considere o diploma com #menor valor em função #da #forma de estudo.

45 13 educacao_a_distancia e a democratização #da #educacao. E a abertura do processo de #educacao #formal que permite a #participação

#principalmente #das pessoas que ja #trabalham, possuem #uma carreira ou nao tiveram a oportunidade de estudar formalmente antes-de ingressarem no #mercado_de_trabalho.

56 13 #uma #forma de incluir novos #profissionais no #mercado_de_trabalho, realizando em curto tempo um curso #superior e podendo #dar continuidade nos #estudos sem ficar varios e varios #anos em #uma faculdade e #pagando altas #mensalidades.

152 13 oportunidade #profissional, satisfacao pessoal para realizar #uma #graduacao podendo planejar os #estudos sem #deixar de #dar atencao a #familia.

5 11 recurso #pratico, #inteligente de aprendizado, #principalmente para quem nao #dispoe de tempo ou demais #condicoes de frequentar #cursos convencionais.

10 11 #uma oportunidade para quem nao tem tempo nem #condicoes de cursar um curso #superior que hoje, com a disputa natural no #mercado_de_trabalho tem grande peso #profissional para #uma #futura carreira.

51 11 eu #vejo como um meio #inteligente de #acesso a #educacao, #principalmente para as pessoas que estao interessadas no #mercado_de_trabalho. acredito que #num #futuro nao muito #distante, este sera o caminho de toda e qualquer instituicao do ensino_superior.

170 11 E #uma #das estrategias de #desenvolvimento #da #educacao de-forma-que-se atende as necessidades para #educacao, nas mais variadas #formas dentro-de um contexto que #exige mais do ser humano e se proporciona menos tempo para se dedicar a sua busca. A educacao_a_distancia sera cada #vez mais difundida e fortalecida com o #desenvolvimento constante de #novas tecnologias #da informacao em conjunto com politicas voltadas a massificacao do #acesso #da #populacao a essas tecnologias.

32 10 um #modo #pratico de adquirir conhecimento ou especializacao, #principalmente para quem tem necessidade de #deslocamentos diarios ou semanais para #cidades #distantes ou outros estados, viagens de negocios.

D2: Calcul des "segments répétés"

Seuls les 20 SR les plus fréquents sont retenus ici :

2 21 para mim
4 18 em sala+ de aula+
2 18 do aluno+
2 16 o aluno+
3 13 todos os dia+
2 13 e a
2 12 para o
2 12 em casa+
2 12 educacao_a_distanci significa
2 12 ao aluno+
2 11 A educacao_a_distanci
2 11 com a
2 11 a sua
2 11 a educacao_a_distanci
2 10 que nao
2 10 para estud+
2 10 via internet
3 10 sala+ de aula+
2 10 horario+ e
2 10 aula+ presenciais

D2: Calcul des "segments répétés" par classe

*** classe n° 1 (20 SR maximum) ***

4 1 12 em sala+ de aula+
2 1 7 o aluno+
2 1 7 ao aluno+
3 1 6 de um professor+
2 1 6 educacao_a_distanci significa
2 1 6 do aluno+
2 1 5 para mim
2 1 5 horario+ e
2 1 5 do professor+
2 1 4 O ensino_a_distancia
3 1 4 sem a presenca
2 1 4 o estud+
3 1 4 sala+ de aula+
2 1 3 A educacao_a_distanci
3 1 3 todos os dia+
2 1 3 se torn+
2 1 3 que nao
4 1 3 sem a necessidade+ de
2 1 3 para o
2 1 3 com a

*** classe n° 2 (20 SR maximum) ***

2 2 9 via internet
2 2 6 em casa+
2 2 6 as duvida+
2 2 5 atraves-de livros
2 2 5 pela+ internet
2 2 4 ou sej+
4 2 4 em sala+ de aula+
2 2 4 de casa+
2 2 4 educacao_a_distanci seria
2 2 3 e a
2 2 3 pratica+ e
3 2 3 meio+ de comunica+
2 2 3 materi+ e
2 2 3 da internet
3 2 3 atraves da internet
3 2 2 E um ensin+
3 2 2 E uma educ+
2 2 2 um professor+
2 2 2 muitas vez+
2 2 2 se torn+

*** classe n° 3 (20 SR maximum) ***

3 3 9 todos os dia+
2 3 7 para mim
2 3 7 aula+ presenciais
2 3 5 a educacao_a_distanci
3 3 5 sala+ de aula+
2 3 4 por exemplo
2 3 4 para pesso+
2 3 4 em casa+
2 3 4 de se

2 3 4 com a
2 3 4 e a
3 3 4 educacao_a_distanci e uma
2 3 3 E um
2 3 3 A educacao_a_distanci
2 3 3 muitas pesso+
3 3 3 que nao tem
3 3 3 para quem tem
2 3 3 para os
2 3 3 para estud+
3 3 3 em minha opini+

*** classe nº 4 (20 SR maximum) ***

2 4 8 do aluno+
2 4 5 o aluno+
2 4 4 O ensino_a_distancia
2 4 4 que tenh+
2 4 4 para a
2 4 4 o conhecimento+
2 4 4 e nao
2 4 4 e a
2 4 4 a sua
2 4 4 ao aluno+
2 4 3 E um
2 4 3 um bom
2 4 3 na educacao_a_distanci
2 4 3 pois o
4 4 3 por parte+ do aluno+
2 4 3 para mim
2 4 3 de aprendiz+
2 4 3 o aprendiz+
2 4 3 e muito
2 4 3 e mais

*** classe nº 5 (20 SR maximum) ***

2 5 6 para o
2 5 5 no mercado_de_trabalho
2 5 5 da educ+
2 5 4 para mim
2 5 4 com a
2 5 4 e o
2 5 3 A educacao_a_distanci
3 5 3 um curs+ superior+
2 5 3 se dedic+
2 5 3 que nao
2 5 3 de aprendiz+
2 5 3 a sua
2 5 3 a educacao_a_distanci
3 5 3 uma form+ de
2 5 3 tempo+ disponivel
2 5 3 necessidade+ de
2 5 3 fato de
2 5 3 dificuldade+ de
2 5 2 E a
2 5 2 nao tem

D3: C.A.H. des mots par classe

C.A.H. du contexte lexical A

Fréquence minimum d'un mot	:	5
Nombre de mots sélectionnés	:	26
Valeur de clé minimum après calcul	:	2

Nombre d'uce analysées	:	68
Seuil du chi2 pour les uce	:	0
Nombre de mots retenus	:	26
Poids total du tableau	:	294

[illegible]

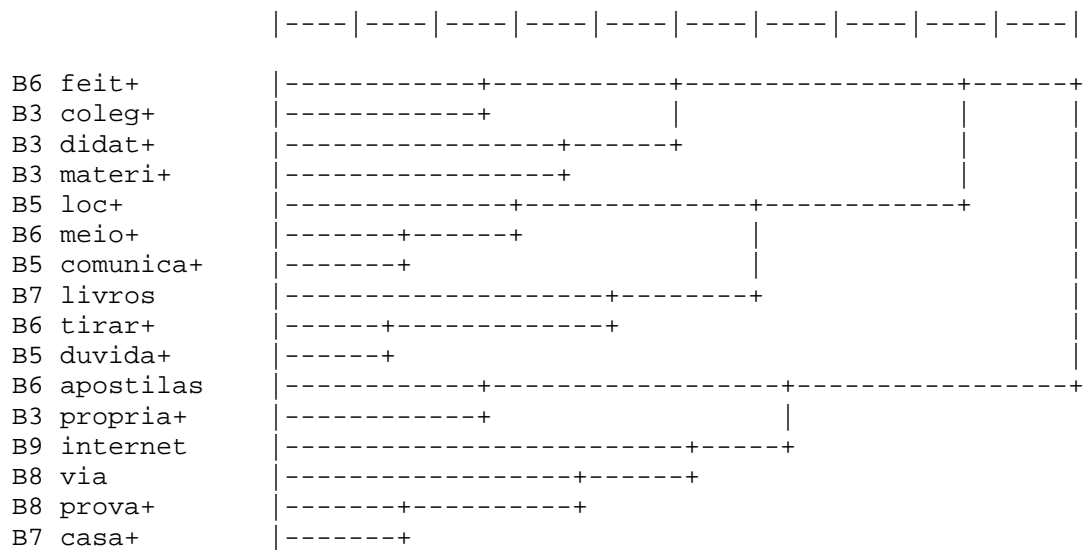
C.A.H. du contexte lexical B

```

Fréquence minimum d'un mot      :      5
Nombre de mots sélectionnés     :     16
Valeur de clé minimum après calcul :      2

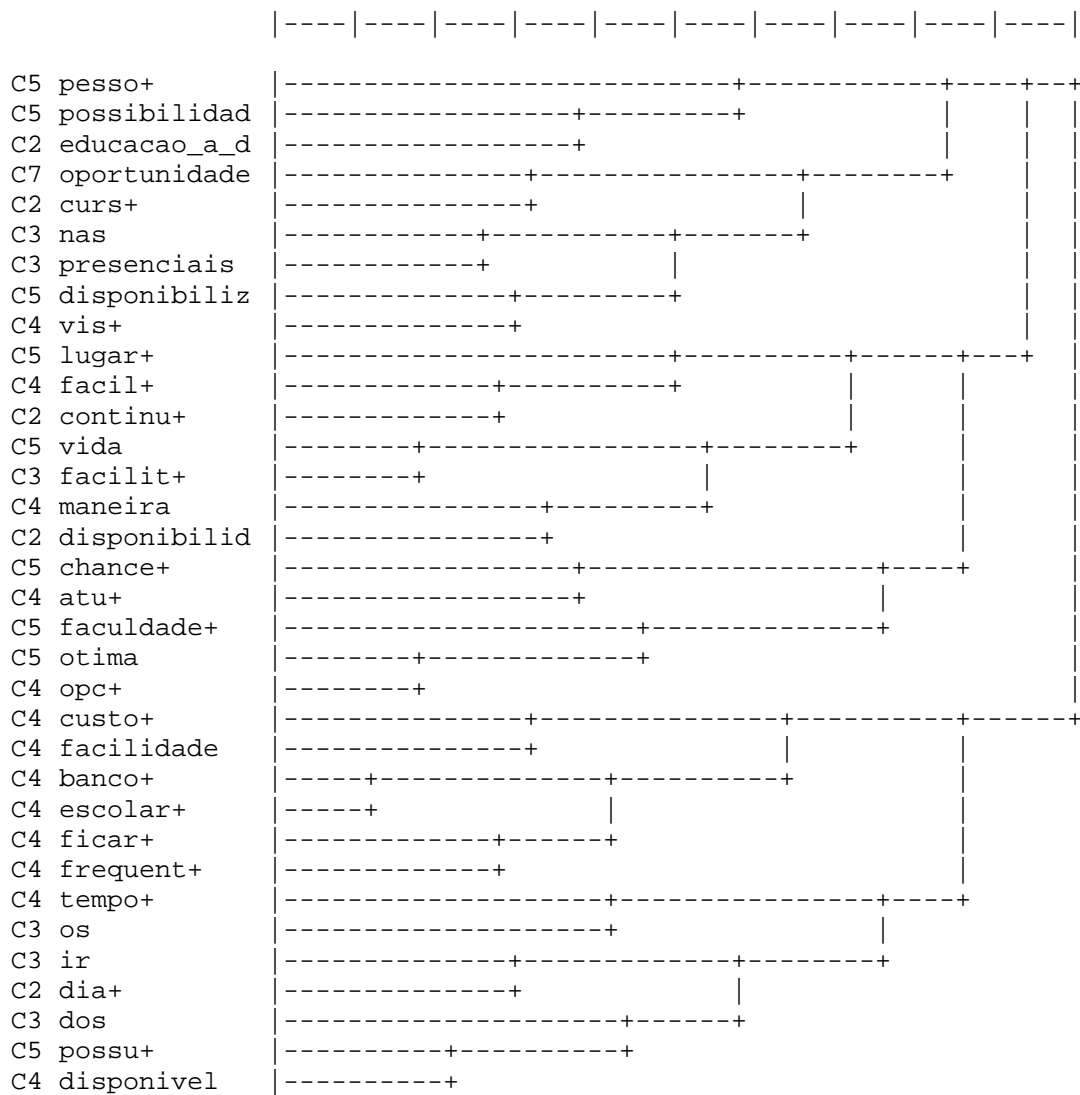
```

Nombre d'uce analysées	:	61
Seuil du chi2 pour les uce	:	0
Nombre de mots retenus	:	16
Poids total du tableau	:	157



C.A.H. du contexte lexical C

Fréquence minimum d'un mot	:	5
Nombre de mots sélectionnés	:	34
Valeur de clé minimum après calcul	:	2
Nombre d'uce analysées	:	92
Seuil du chi2 pour les uce	:	0
Nombre de mots retenus	:	34
Poids total du tableau	:	434



C.A.H. du contexte lexical D

Fréquence minimum d'un mot	:	5
Nombre de mots sélectionnés	:	38
Valeur de clé minimum après calcul	:	2
Nombre d'uce analysées	:	71
Seuil du chi2 pour les uce	:	0
Nombre de mots retenus	:	38
Poids total du tableau	:	352

[illegible]

* Fin de l'analyse *

Date : 19/10/06; Heure : 15:06:35

Temps d'execution : 0 h 2 mn 10 s

ANEXO I

Relatório de processamento do software ALCESTE, com o critério de análise de contraste entre os Grupos A e B

```
-----
* Logiciel ALCESTE (4.5 - 01/10/99) *
-----
```

```
Plan de l'analyse : ead.pl ; Date : 19/10/**; Heure : 15:07:46
```

```
C:\Arquivos de programas\Alceste\&&_0\
ead.txt
```

```
ET 0 0 1 1
```

```
A 1 1 1
```

```
B 1 1 1
```

```
C 1 1 0
```

```
D 1 1 1 0 0
```

```
A1 1 0 0
```

```
A2 3 0
```

```
A3 1 1 0
```

```
B1 0 4 0 1 11500 1 1 0
```

```
B2 1 0 0 0 0 0 0 0
```

```
B3 10 4 1 0 0 0 0 0 0
```

```
C1 10 $grup_
```

```
C2 0 2
```

```
C3 0 0 1 1 1 2
```

```
D1 0 2 2
```

```
D2 0
```

```
D3 5 a 2
```

```
D4 1 -2 1
```

```
D5 0 0
```

```
$A1 -----19/10/** Heure: 15:04:30
```

```
$A12 363 Nombre de lignes étoilées
```

```
$A13 562 Nombre de S.T.C.
```

```
$A2 -----19/10/** Heure: 15:04:46
```

```
$A20 13004 562 Nbre d'occ./ Nbre segm.
```

```
$A21 2076 369 Nbre formes - Nbre mots étoilés
```

```
$A22 6 Fréquence moyenne par mot
```

```
$A23 599 Fréquence maximum
```

```
$A241 2 1444 1745 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A242 5 1738 2845 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A243 10 1880 3942 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A244 19 1976 5258 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A245 38 2023 6527 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A246 69 2048 7831 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A247 113 2062 9106 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A248 218 2070 10459 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A249 414 2074 11807 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A24* 599 2076 13004 Fréq. Nbre-mots Nbre-occ.
```

```
$A2 -----19/10/** Heure: 15:04:52
```

```
$A2 -----19/10/** Heure: 15:04:57
```

```
$A28CLE: $
```

```
$A3 -----19/10/** Heure: 15:05:03
```

```
$A30 Freqm FreqS : 1 1
```

```
$A31 Nombre de mots analyses : 1241
```

```
$A32 Nombre de mots sup type "r" : 256
```

```
$A33 Nombre total de mots : 1497
```

```
$A34 Nombre de mots sup type "s" : 369
```

```

$A35 Nombre de lignes de DICB      : 1866
$A36 Nombre d'occurrences anal.    : 5692
$B1 -----19/10/** Heure: 15:05:08
$B11 Nbre de mots analyses         : 343
$B12 Nbre de mots sup type "r"    : 137
$B13 Nbre de mots sup type "s"    : 369
$B14 Nbre de lignes dans DICB     : 849
$B15 Nbre de mots du filtre        : 0
$B16 Nbre de s.t.c.                : 562
$B16 Nbre d'u.c.i.                : 363
$B17 Nbre fa / u.c.e.             : 15
$B18 Nbre d'u.c.e.                : 363
$B19 Nbre d'u.c.e. sel.:          : 363
$B1A Nbre de cples                : 10050
$B2 -----19/10/** Heure: 15:05:14
$B21 DONN.1      1   360 Nombre mots/u.c.; Nombre u.c.
$B3 -----19/10/** Heure: 15:05:19
$B31 CDH1 5069   360   287 Nbre uns ; Nbre uc ; Nbre de mots

```

```

-----
C1: Calcul des spécificités
-----

```

```

La partition sera définie par *grup_
Date de l'analyse :19/10/**
Nom du dossier traité          C:\Arquivos de programas\Alceste\&&_0\
Nombre d'u.c. minimum par classe analysée      : 10
Suffixe de l'analyse           : *grup_
Nombre de mots (formes réduites)               : 480
Nombre de mots analysés          : 343
Nombre de mots "hors-corpus"       : 369
Nombre de classes                 : 2

```

```

Nombre de classes retenues : 2

```

```

1 Classe A *grup_1          188 uce soit  51.79%
2 Classe B *grup_2          175 uce soit  48.21%

```

```

Nombre d'u.c.e. classées      : 363 soit 100.000000%

```

```

-----
C2: profil des classes
-----

```

```

Chi2 minimum pour la sélection d'un mot      : 2.70

```

```

Nombre de mots (formes réduites)             : 480
Nombre de mots analysés                       : 343
Nombre de mots "hors-corpus"                  : 369
Nombre de classes                             : 2

```

```

363 u.c.e. classées soit 100.000000%

```

```

Nombre de "1" analysés                      : 5072
Nombre de "1" suppl. ("r")                  : 4131

```

```

Distribution des u.c.e. par classe...

```


1eme classe : 188. u.c.e. 2852. "1" analysés ; 2265. "1" suppl..
2eme classe : 175. u.c.e. 2220. "1" analysés ; 1866. "1" suppl..

Classe nº 1 => Contexte A

Nombre d'u.c.e. : 188. soit : 51.79 %
Nombre de "uns" (a+r) : 5117. soit : 55.60 %
Nombre de mots analysés par uce : 15.17

num	effectifs		pourc.	chi2	identification
3	20.	28.	71.43	4.69	acess+
15	7.	8.	87.50	4.18	ano+
23	7.	8.	87.50	4.18	aproveitamento
40	6.	6.	100.00	5.68	banco+
56	8.	9.	88.89	5.09	conclu+
59	37.	54.	68.52	7.11	conhecimento+
69	41.	65.	63.08	4.04	curs+
71	10.	12.	83.33	4.95	custo+
93	9.	11.	81.82	4.10	didat+
112	18.	25.	72.00	4.39	dos
146	13.	17.	76.47	4.35	faculdade+
148	7.	8.	87.50	4.18	familia
167	15.	20.	75.00	4.57	frequent+
168	10.	12.	83.33	4.95	futur+
209	8.	9.	88.89	5.09	mercado_de_trabalho
217	6.	6.	100.00	5.68	momento+
225	19.	22.	86.36	11.21	necessidade+
239	53.	63.	84.13	31.92	oportunidade+
254	7.	8.	87.50	4.18	pesquisa+
264	10.	12.	83.33	4.95	possu+
274	11.	13.	84.62	5.82	principalmente
280	18.	22.	81.82	8.46	profissional+
283	9.	11.	81.82	4.10	proporcion+
286	9.	10.	90.00	6.01	qualidade
304	8.	8.	100.00	7.61	sonh+
306	15.	16.	93.75	11.80	superior+
310	63.	102.	61.76	5.65	tempo+
349 *	7.	7.	100.00	6.64 *	0 estou
362 *	9.	11.	81.82	4.10 *	3 sera
368 *	65.	109.	59.63	3.84 *	4 com
371 *	163.	286.	56.99	14.62 *	4 de
378 *	38.	60.	63.33	3.84 *	4 por
417 *	12.	15.	80.00	4.99 *	7 me
464 *	9.	10.	90.00	6.01 *	9 diariamente
477 *	19.	26.	73.08	5.08 *	9 tambem
478 *	26.	33.	78.79	10.60 *	M A
480 *	24.	35.	68.57	4.37 *	M O
481 *	53.	81.	65.43	7.77 *	*exp_1
848 *	133.	219.	60.73	17.67 *	*sex_1

variáveis associadas ao grupo de ensino à distância: pessoas com experiência em ead e do sexo masculino.

Nombre de mots sélectionnés : 78

Classe nº 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 175. soit : 48.21 %
Nombre de "uns" (a+r) : 4086. soit : 44.40 %

Nombre de mots analysés par uce : 12.69

num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
13	64.	113.	56.64	4.67	aluno+
37	6.	7.	85.71	4.02	avaliac+
44	26.	39.	66.67	5.96	casa+
100	22.	34.	64.71	4.09	disciplin+
156	7.	8.	87.50	5.06	fic+
191	27.	37.	72.97	10.12	internet
285	15.	15.	100.00	16.81	prova+
337	12.	12.	100.00	13.33	via
360 *	10.	13.	76.92	4.45 *	3 sendo
363 *	9.	9.	100.00	9.91 *	3 seria
382 *	14.	19.	73.68	5.21 *	5 assim

482 * 147. 282. 52.13 7.77 * *exp_2

849 * 89. 144. 61.81 17.67 * *sex_2

(variáveis associadas ao ensino presencial: pessoas sem experiência em ead e do sexo feminino)

Nombre de mots sélectionnés : 28

Nombre de mots marqués : 283 sur 480 soit 58.96%

C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
Classement d'origine

Tableaux des clés (TUCE et TUCI) :

Nombre d'uce enregistrées : 363

Nombre d'uce classées : 363 soit :100.00%

Nombre d'uci enregistrées : 363

Nombre d'uci classées : 80 soit : 22.04%

D1: Sélection de quelques mots par classe

Valeur de clé minimum pour la sélection : 0

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

oportunidade+(53), necessidade+(19), superior+(15), conhecimento+(37),
profissional+(18), sonh+(8), banco+(6), conclu+(8), mercado_de_trabalho(8),
momento+(6), principalmente(11), qualidade(9), tempo+(63), acess+(20),
ano+(7), aproveitamento(7), area+(5), concili+(5), curs+(41), custo+(10),
didat+(9), dos(18), faculdade+(13), familia(7), frequent+(15), futur+(10),
integr+(5), maturidade(5), menor(5), mensalidade+(5), pesquisa+(7),
possu+(10), proporcion+(9), administr+(4), cidade+(4), contribu+(4),
dest+(6), distante+(4), especificos(4), estrutura(3), filho+(4),
fisica+(6), flexivel(4), mant+(4), muita(10), nivel(4), objetivo+(10),
pag+(4), profiss+(3), trabalh+(33), videoconferencias(4), volt+(4),
adapt+(3), adequ+(12), alcanc+(4), apoio(4), aproveit+(9), atualizar+(3),
autodidata(5), baix+(4), busc+(12), chance+(4), comodidade+(8),

comprometimento(7), compromisso+(6), condic+(8), consider+(5), continu+(7),
correio+(3), cumpr+(3), curt+(3), da(37), dando(3);

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

prova+(15), via(12), internet(27), apostilas(5), casa+(26), fic+(7),
aluno+(64), avaliacao+(6), disciplin+(22), ajud+(7), comod+(5),
computador(5), escola(7), feit+(7), flexibilidade(5), materi+(15),
mesmos(3), vis+(5), academ+(7), ach+(12), aos(7), aprend+(16), apropri+(4),
as(39), assunto+(4), atraves(6), capacidade(4), clar+(4), coleg+(7),
comunica+(6), cursos(6), desenvolv+(7), diferente+(6), diz+(3), empenho(4),
encontr+(6), estiver+(3), estud+(77), etc(5), explic+(3), e_mail+(3),
facilidade(7), final+(4), fiz(3), for(6), ganh+(3), inovacao(3), pass+(6),
pens+(7), periodo+(3), podendo(8), ponto+(3), professor+(30),
profissionais(3), tipo+(10), tirar+(5), tiver(4), torn+(5), trabalhos(7),
traz+(4), val+(4), virtual+(7);

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

estao(5), estou(7), temos(6), tiveram(4), sera(9), ate(8), com(65),
de(163), de-acordo-com(6), em(72), por(38), sem(33), sobre(6), caso(7),
como(30), nem(7), pois(29), tanto(7), bom(10), algum(6), cada(8), com-
que(4), essas(3), isso(7), me(12), meu(15), mim(27), muitas(8), muitos(4),
no(38), nosso(3), outras(8), outro(7), o-que(8), proprio(9), quem(16), que-
se(7), seu(24), seus(12), sua(15), tais(4), varios(5), voce(15), alem(4),
a-distancia(15), dentro(3), diariamente(9), nao(78), sempre(5), sim(3),
so(11), tambem(19), A(26), O(24), a(121), e(150), o(109);

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

foi(6), sao(10), sendo(10), ser(15), seria(9), entre(5), apenas(6),
assim(14), mas(20), algumas(6), nos(22), outros(7), pouco(7), qual(6),
suas(7), ate-a(6), longe(4), E(38);

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 :

*exp_1(53), *grup_1(188), *ind_0(1), *ind_001(1), *ind_002(1),
*ind_003(1), *ind_004(1), *ind_005(1), *ind_006(1), *ind_007(1),
*ind_008(1), *ind_009(1), *ind_010(1), *ind_011(1), *ind_012(1),
*ind_013(1), *ind_014(1), *ind_015(1), *ind_016(1), *ind_017(1),
*ind_018(1), *ind_019(1), *ind_020(1), *ind_021(1), *ind_022(1),
*ind_023(1), *ind_024(1), *ind_025(1), *ind_026(1), *ind_027(1),
*ind_028(1), *ind_029(1), *ind_030(1), *ind_031(1), *ind_032(1),
*ind_033(1), *ind_034(1), *ind_035(1), *ind_036(1), *ind_037(1),
*ind_038(1), *ind_039(1), *ind_041(1), *ind_042(1), *ind_043(1),
*ind_044(1), *ind_045(1), *ind_046(1), *ind_047(1), *ind_048(1),
*ind_049(1), *ind_050(1), *ind_051(1), *ind_052(1), *ind_053(1),
*ind_054(1), *ind_055(1), *ind_056(1), *ind_057(1), *ind_058(1),
*ind_059(1), *ind_060(1), *ind_061(1), *ind_062(1), *ind_063(1),
*ind_064(1), *ind_065(1), *ind_066(1), *ind_067(1), *ind_068(1),
*ind_069(1), *ind_070(1), *ind_071(1), *ind_072(1), *ind_073(1);

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 :

*exp_2(147), *grup_2(175), *ind_202(1), *ind_203(1), *ind_205(1),
*ind_206(1), *ind_207(1), *ind_208(1), *ind_209(1), *ind_211(1),
*ind_212(1), *ind_214(1), *ind_215(1), *ind_216(1), *ind_217(1),
*ind_218(1), *ind_219(1), *ind_220(1), *ind_221(1), *ind_222(1),
*ind_223(1), *ind_224(1), *ind_225(1), *ind_226(1), *ind_227(1),
*ind_228(1), *ind_229(1), *ind_230(1), *ind_231(1), *ind_232(1),
*ind_233(1), *ind_234(1), *ind_235(1), *ind_236(1), *ind_237(1),
*ind_238(1), *ind_239(1), *ind_240(1), *ind_241(1), *ind_242(1),
*ind_243(1), *ind_244(1), *ind_245(1), *ind_246(1), *ind_247(1),
*ind_248(1), *ind_249(1), *ind_250(1), *ind_251(1), *ind_252(1),
*ind_253(1), *ind_254(1), *ind_255(1), *ind_256(1), *ind_257(1),
*ind_258(1), *ind_259(1), *ind_260(1), *ind_261(1), *ind_262(1),

*ind_263(1), *ind_264(1), *ind_265(1), *ind_266(1), *ind_267(1),
*ind_268(1), *ind_269(1), *ind_270(1), *ind_271(1), *ind_272(1),
*ind_273(1), *ind_274(1), *ind_275(1), *ind_276(1), *ind_277(1);

D1: Sélection des mots et des uce par classe

D1 : Distribution des formes d'origine par racine

Formes associées au contexte A

A7 oportunidade+ : oportunidade(59), oportunidades(2);
A5 necessidade+ : necessidade(18), necessidades(2);
A5 superior+ : superior(15), superiores(1);
A4 conhecimento+ : conhecimento(32), conhecimentos(9);
A4 profissional+ : profissional(18), profissionalmente(1);
A4 sonh+ : sonham(1), sonhar(1), sonho(7);
A3 banco+ : banco(4), bancos(2);
A3 conclui+ : concluir(5), conclusao(3);
A3 mercado_de_trabalho : mercado_de_trabalho(8);
A3 momento+ : momento(4), momentos(2);
A3 principalmente : principalmente(13);
A3 qualidade : qualidade(9);
A3 tempo+ : tempo(83), tempos(1);
A2 acess+ : acessada(1), acessivel(4), acesso(22);
A2 ano+ : anos(8);
A2 aproveitamento : aproveitamento(7);
A2 area+ : area(4), areas(1);
A2 concili+ : conciliada(1), conciliando(1), conciliar(3);
A2 curs+ : cursando(2), cursar(8), curso(44);
A2 custo+ : custo(9), custos(1);
A2 didat+ : didatica(5), didatico(3), didaticos(2);
A2 dos : dos(20);
A2 faculdade+ : faculdade(14), faculdades(1);
A2 familia : familia(7);
A2 frequent+ : frequentam(1), frequentar(14);
A2 futur+ : futura(1), futuro(9);
A2 integr+ : integracao(1), integral(3), integrar(1);
A2 maturidade : maturidade(5);
A2 menor : menor(5);
A2 mensalidade+ : mensalidade(1), mensalidades(4);
A2 pesquisa+ : pesquisa(4), pesquisador(1), pesquisas(3);
A2 possu+ : possuem(7), possuia(1), possuímos(1), possuir(1), possui(2);
A2 proporcion+ : proporciona(5), proporcionada(1), proporcionando(1),
proporcionar(2);

Formes associées au contexte B

B5 prova+ : prova(11), provas(4);
B5 via : via(12);
B4 internet : internet(31);
B3 apostilas : apostilas(5);
B3 casa+ : casa(26), casas(2);
B3 fic+ : fica(6), ficando(1);
B2 aluno+ : aluno(61), alunos(18);
B2 avaliacao+ : avaliacao(3), avaliacoes(3);

D1: Tri des uce par classe

Clé sélectionnée : A

10 24 uma #oportunidade para quem nao tem #tempo nem #condicoes de #cursar um #curso #superior que hoje, com a disputa natural no #mercado_de_trabalho tem grande peso #profissional para uma #futura carreira.

29 15 educacao_a_distancia e uma solucao para as #pessoas que nao #possuem #tempo disponivel para #frequentar os #bancos de uma #universidade e assim #dando #oportunidade para a #conclusao de um #curso #superior.

56 14 uma #forma de incluir novos profissionais no #mercado_de_trabalho, #realizando em #curto #tempo um #curso #superior e podendo #dar continuidade nos #estudos sem #ficar varios e varios #anos em uma #faculdade e #pagando altas #mensalidades.

31 11 poder #cursar um #curso #superior a-distancia, estando em casa ou no #trabalho, #administrando o proprio #tempo e os #estudos, tendo #necessidade de comparecer presencialmente apenas tres vezes por semestre. um #curso de #qualidade que so #depende #do meu esforco e #da dedicacao #dos professores virtuais.

184 11 uma conducao estrategica de um conjunto de #conhecimentos para aparelhar um #futuro #profissional.

188 10 E a #oportunidade para quem tem pouco #tempo, ou nao tem como acompanhar diariamente as aulas normais, de fazer um #curso #superior ou outro.

87 9 para mim e uma melhor #forma de estudar, #principalmente para quem ja esteve e teve que parar por varios motivos e se encontrou #nesta #forma pratica e #dinamica de #concluir o #nivel #superior em #menor #tempo.

160 9 para mim, educacao_a_distancia e o fato de poder #conciliar #trabalho com educacao a um #custo #acessivel, #considerando que nao consigo #pagar uma #faculdade normal ou entao #paga e levo vinte #anos para me #formar. tambem o #ensino_a_distancia vem #proporcionar a disseminacao #do #conhecimento, mas e valido lembrar aqui que e essencial que uma pequena parcela seja presencial, se nao as vezes e muito complicado.

9 8 A educacao_a_distancia facilita o ingresso #do aluno a #area de #conhecimento e se profissionaliza #neste estudo #didatico. E mais uma opcao de diminuir a-distancia para os alunos que tem pouco #tempo e tem que #administrar seu #tempo de estudo. esta #oportunidade tambem e uma maneira arrojada de mostrar que a educacao tem um #compromisso com o #conhecimento e com o #futuro progresso #desta ideia.

16 8 educacao_a_distancia e a #oportunidade de #pessoas que nao tem #tempo ou #chances de #frequentar os #bancos #escolares normais de se #atualizarem tanto #pessoal como #profissionalmente.

32 8 um modo pratico de adquirir #conhecimento ou especializacao, #principalmente para quem tem #necessidade de #deslocamentos #diarios ou semanais para #cidades #distantes ou outros estados, viagens de negocios.

49 8 entendo que e uma maneira de reciclar muitas #pessoas para o #mercado_de_trabalho. tambem e uma maneira de muitas #pessoas realizarem um #curso de #qualidade #conciliando #tempo disponivel e #tempo para o #trabalho e #familia. acredito que e uma #forma #inteligente de estudar em uma #universidade e ao mesmo #tempo estar no seu convivio social.

78 8 #oportunidade para #realizar um #curso de #qualidade a-distancia #aproveitando o #tempo #livre para estudar e se #atualizar. muitas #pessoas #trabalham e nao poderiam #frequentar aulas presenciais. com o #ensino_a_distancia podemos nos organizar e estudar nas #horas vagas. O

#ensino_a_distancia democratiza e socializa o #acesso ao #ensino_superior para a #populacao, sem falar que o #custo e bem #menor.

79 8 acredito que a maioria das #pessoas gostariam de #concluir um #curso #superior. A educacao_a_distancia permite e ate estimula as #pessoas a #conciliar o #tempo entre o #trabalho e o estudo. A educacao_a_distancia pode estimular a criatividade, incentivando as #pesquisas e um maior aprofundamento sobre as questoes. foge #do engessamento #dos horarios fixos e permite a #adequacao #do #tempo de-acordo-com cada #pessoa.

88 8 E a #oportunidade que as #pessoas tem de fazer o #curso #superior mesmo-que o #curso nao #tenha em sua #cidade.

140 8 #oportunidade de #realizar um #curso sem #perda de #tempo.

101 7 educacao_a_distancia e a #oportunidade para quem deseja ter uma #formacao #superior e nao tem #acesso a #universidades, ou ate mesmo nao #disponibiliza de #tempo para se deslocar ate-a #faculdade, o #custo e mais barato e o #aproveitamento muitas vezes e maior, pois #necessita #do interesse e dedicacao #dos alunos para aprender.

157 7 educacao_a_distancia para mim #significa uma grande #oportunidade para #pessoas que #sonham em se #formar em um #curso na #faculdade, #pessoas que nao #possuem uma renda boa, nao tem #condicoes de arrumar e #pagar um lugar para #ficar.

165 7 facilitar quem nao tem #tempo de #frequentar uma educacao presencial, ou quem nao tem #acesso, por nao existir uma #universidade proxima, e #principalmente, #propiciar o #acesso a mais #conhecimento para #pessoas que ja #estejam estabelecidas em uma outra #profissao ou tambem para quem ja exerce informalmente alguma #profissao.

Clé sélectionnée : B

270 29 E uma forma de #aprender #ficando em #casa, ou seja, a #materia e #passada pela #internet e a cada dois ou tres meses sao #feitas #as #provas na universidade.

266 26 A pessoa recebe #via #internet ou correio o #material de #estudo em #casa e faz #as #provas.

348 23 E um ensino #via #internet, onde #estudamos em #casa e no horario que puder, fazendo #avaliacoes.

194 17 O nome #explica, e um curso_a_distancia #via #internet.

249 14 educacao_a_distancia e o ensino que nao depende de um #professor em sala de aula com os #alunos. depende apenas do interesse do #aluno, ele so precisa pegar o #material de cada #disciplina e se preparar para a #prova, sem o auxilio dos #professores. comparecendo na #escola ou em algum espaco fisico que foi determinado para fazer a #avaliacao.

250 13 seria a pessoa #estudar em #casa atraves-de livros ou #internet, #apostilas sobre determinado #assunto e ser avaliado atraves-de #prova na instituicao ou pela propria #internet.

343 13 entendo por uma #disciplina ou curso em-que o #academico frequenta #as aulas #via #internet, sendo que suas #avaliacoes sao presenciais.

196 12 E uma educacao atraves-de #apostilas ou #material on_line, onde #estudamos em #casa nos horarios da nossa preferencia, tendo #provas presenciais e tendo que alcanar notas como no curso presencial.

246 12 para mim foi um desafio na fase #passada quando #fiz a #disciplina de politicas publicas a-distancia #via unisul. gostei muito, mas um ou outro #encontro presencial seria bem vindo, nao so no dia da #prova presencial. educacao_a_distancia facilita para quem trabalha, assim pode aproveitar o tempo vago e ao mesmo tempo esta em #casa, sem gastar com locomocao de #casa ate-a universidade. mas e muito-bom #estudar em #apostilas com auxilio da #internet.

340 12 um sistema no qual se utiliza a #internet como forma de contato entre #aluno e #professor. O #aluno #estuda suas atividades, interage com o #professor pela #internet para #tirar #as suas duvidas, e num #encontro presencial, realiza a #prova da #disciplina. se #estuda em #casa #via

#internet, se tira #as duvidas com o #professor e se testa o conhecimento pessoalmente.

251 9 sistema onde o #aluno #estuda #for a de sala, atraves-de livros, #apostilas, #internet, #etc, comparecendo em sala de aula apenas para a #avaliacao. O proprio #aluno e o #professor, onde, de-acordo-com seu interesse, sera capaz de desempenhar melhor o #assunto tratado.

352 9 E a autoaprendizagem do #aluno com #ajuda do espaco #virtual.

202 7 metodo de ensino nao presencial seja o ensino #via #internet.

242 7 na graduacao, com a #visao de-que sao #disciplinas de entendimento satisfatorio, sem a presenca de um #professor, e auxilia no adiantamento das #materias para o termino do curso.

244 7 educacao_a_distancia #visa oferecer a oportunidade para-que #as pessoas possam ter acesso a educacao. A ideia do curso e disponibilizar o #material e um suporte com algumas aulas presenciais #aos #alunos, o-que necessita de forca_de_vontade e #disciplina dos #mesmos. ela beneficia pessoas que nao tem condicoes de estar presentes todos os dias nas aulas presenciais, pessoas que moram longe da #escola, de baixa renda que nao tem condicoes para #estudar.

318 6 E o #estudo que e #feito em #casa, sem a obrigatoriedade de estar em uma sala de aula, sobrando assim mais tempo para se dedicar #as outras #disciplinas do curso.

320 6 educacao_a_distancia e uma maneira #comoda de #estudar, pois #estudamos na nossa propria #casa, mas exige dedicacao, pois temos que escolher um horario e nos disciplinarmos a cumpri_lo para nos sairmos bem na #disciplina.

344 6 pelo meu entendimento, a educacao_a_distancia e o #estudo #atraves da #internet, a gente #estuda em #casa e vai fazer #prova nos dias marcados.

363 6 por um lado e bom, porque nos #estudantes nao precisamos vir ate-a unisul, tendo um dia da semana disponivel para tratar de outros #assuntos, ou ate para #estudar para uma #prova ou trabalho. mas por outro lado, #fica dificil, como por exemplo, pessoas que trabalham o dia inteiro e nao tem acesso a um #computador em #casa.

D2: Calcul des "segments répétés"

Seuls les 20 SR les plus fréquents sont retenus ici :

```

2 21 para mim
4 18 em sala+ de aula+
2 18 do aluno+
2 16 o aluno+
3 13 todos os dia+
2 13 e a
2 12 para o
2 12 em casa+
2 12 educacao_a_distanci significa
2 12 ao aluno+
2 11 A educacao_a_distanci
2 11 com a
2 11 a sua
2 11 a educacao_a_distanci
2 10 que nao
2 10 para estud+
2 10 via internet
3 10 sala+ de aula+
2 10 horario+ e
2 10 aula+ presenciais

```

D2: Calcul des "segments répétés" par classe

*** classe n° 1 (20 SR maximum) ***

```

2 1 13 para mim
4 1 11 em sala+ de aula+
2 1 10 do aluno+
2 1 9 A educacao_a_distanci
3 1 8 todos os dia+
3 1 8 sala+ de aula+
2 1 7 com a
2 1 7 o aluno+
2 1 7 e o
2 1 7 horario+ e
2 1 7 educacao_a_distanci significa
2 1 6 O ensino_a_distancia
2 1 6 um bom
2 1 6 a sua
2 1 6 a educacao_a_distanci
2 1 6 oportunidade+ de
2 1 5 E a
2 1 5 no mercado_de_trabalho
2 1 5 muitas pesso+
2 1 5 para o

```

*** classe n° 2 (20 SR maximum) ***

```

2 2 10 via internet
2 2 9 em casa+

```

2 2 9 o aluno+
3 2 8 de um professor+
2 2 8 e a
2 2 8 do aluno+
2 2 7 para mim
2 2 7 para o
4 2 7 em sala+ de aula+
2 2 7 ao aluno+
2 2 6 que nao
2 2 6 para a
2 2 6 para estud+
2 2 6 e muito
2 2 5 E um
3 2 5 todos os dia+
2 2 5 para os
2 2 5 a sua
2 2 5 a educacao_a_distanci
2 2 5 pod+ estud+

C.A.H. du contexte lexical B

Fréquence minimum d'un mot : 5
 Nombre de mots sélectionnés : 9
 Valeur de clé minimum après calcul : 2

Nombre d'uce analysées : 175
 Seuil du chi2 pour les uce : 0
 Nombre de mots retenus : 9
 Poids total du tableau : 184

```

      |----|----|----|----|----|----|----|----|----|
B5 via |-----+-----+-----+
B2 avali+ |-----+-----+-----+
B3 fic+ |-----+-----+-----+
B2 aluno+ |----+-----+-----+
B2 disciplin+ |----+-----+-----+
B5 prova+ |-----+-----+-----+
B3 casa+ |-----+-----+-----+
B4 internet |-----+-----+-----+
B3 apostilas |-----+-----+-----+

```

 * Fin de l'analyse *

Date : 19/10/06; Heure : 15:08:45

Temps d'execution : 0 h 0 mn 59 s

ANEXO J

Formulário de verificação *in loco* das condições institucionais (para uso dos consultores *ad hoc* da SESU/MEC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SESU/MEC

FORMULÁRIO DE VERIFICAÇÃO *IN LOCO* DAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS (PARA USO DOS CONSULTORES *AD HOC* DA SESU/MEC)

CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES PARA EAD E
AUTORIZAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA

Formulário de Verificação *In Loco*

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL

Mantenedora:				
:				
Nº processo(s):	do(s)	SIDOC nº		
		SAPIEnS nº		
Tipo(s) de processo(s) : () credenciamento de IES para oferta de EAD () autorização de curso de graduação por EAD em IES credenciada				
Nº do despacho de designação da Comissão Verificadora:				
Nome e instituição dos consultores designados para a verificação:				
Endereço de oferta do(s) curso(s):				
Curso(s) de graduação objeto da verificação:				
Denominação do curso	Habilitação	Modalidade (bacharelado/ licenciatura/ seqüencial)	Nº de vagas solicitadas para ingresso no ano	Nº de vagas recomen- dadas no ano
Cursos por EAD já autorizados				

¹ Caso haja instituição parceira, a Comissão deverá anexar a este formulário informações relativas àquela instituição parceira, conforme disposto no Art. 3º, parágrafo 2º da Portaria 301 de 7 de abril de 1998.

1. A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A oferta de cursos, de disciplinas e projetos de curto, médio e longo prazo a distância deve estar contemplada e descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, considerando todos os investimentos e recursos necessários, entre os quais: o envolvimento do quadro acadêmico da(s) área(s) específica(s) altamente qualificado; contratação ou preparação de profissionais na área de educação a distância; desenvolvimento de materiais pedagógicos e pré-teste desses materiais; aquisição de equipamentos e infraestrutura tecnológica; contratação e capacitação da equipe de tutores; preparação e teste de sistemas de gestão acadêmica integrada a distância e elaboração de planilhas e cálculos dos recursos financeiros e outros investimentos que garantam o desenvolvimento e a sustentabilidade do curso, garantindo a completa trajetória educacional com eficiência e qualidade.

A Instituição e Plano de Desenvolvimento Institucional	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Programas e projetos de educação superior a distância presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES. (*)	
Visão estratégica do cenário no qual pretende atuar e compromisso dos gestores da IES com os programas e projetos de educação superior a distância. (*)	
Existência e posicionamento da Unidade de educação superior a distância na estrutura organizacional da IES. (*)	
Elaboração do Plano de Gestão do Programa de EAD (*)	
Experiência da IES com educação superior a distância	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **A Instituição e Plano de Desenvolvimento Institucional** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Não há um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como, a necessidade de momentos presenciais em estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, ou a existência de pólos descentralizados e outras estratégias. Entretanto, o projeto pedagógico e a organização curricular devem ser sustentados numa visão inovadora, que favoreçam a integração entre as disciplinas e suas metodologias.

Concepção e Conteúdos Curriculares	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Conhecimento da legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação superior brasileira, em especial do curso escolhido. (*)	
Coerência dos conteúdos curriculares de forma atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para o curso, respeitando objetivos e diretrizes curriculares nacionais. (*)	
Bases filosóficas e pedagógicas do curso, face à exigência de uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre disciplinas e suas metodologias. (*)	
Identificação das características e situação dos alunos potenciais. (*)	
Análise do potencial dos meios de comunicação e informação e sua adequação à natureza do curso e às características dos alunos potenciais.	
Dimensionamento da carga horária do curso e das disciplinas. (*)	
Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas e bibliografia . (*)	
Espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação ou atividades equivalentes. (*)	
Cronograma completo do curso e das disciplinas iniciais. (*)	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Organização Curricular** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

3. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

A Instituição de Ensino Superior que oferece cursos a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes tecnologias da informação e comunicação, conforme a proposta do curso, além de dispor de educadores capazes de: (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) avaliar o material didático, antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, indicando correções e aperfeiçoamentos; (g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos, auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Corpo Docente e Pessoal Técnico / Administrativo	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Quadro, dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo e pela coordenação das disciplinas iniciais do curso, com currículos e documentos necessários que comprovem a qualificação. (*)	
Quadro, titulação e qualificação dos professores, professores orientadores e tutores previstos para o processo de interação com os alunos, especificando a relação numérica alunos/professor para disciplinas iniciais do curso. (*)	

Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Equipe multidisciplinar nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, de desenvolvimento e produção de material didático. (*)	
Equipe técnico/administrativa responsável pela gestão do projeto de educação superior a distância. (*)	
Currículos e documentos necessários que comprovem a qualificação da equipe técnico-administrativa envolvida e a carga horária semanal que cada um destes profissionais estará efetivamente dedicando às atividades do curso. (*)	
Políticas da IES para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Equipe Multidisciplinar** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

4. MATERIAIS EDUCACIONAIS

O material didático em educação a distância cumpre diferentes papéis, apresentando conteúdos específicos e orientando o aluno na trajetória de cada disciplina e no curso como um todo. Ele precisa estar em consonância com o projeto pedagógico do curso, considerando as habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto sócio-econômico do público alvo.

Elaboração dos Materiais Educacionais	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores - em momentos presenciais ou virtuais – de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis. (*)	
Associação dos materiais educacionais entre si e entre módulos / unidades de estudos / séries, indicando como o conjunto desses materiais se inter-relaciona, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa do curso. (*)	
<p>Guia Geral do Curso, impresso ou em formato digital, que :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas; b) informe sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do curso, nos casos das propostas <i>on line</i>; c) esclareça como a comunicação se dará com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo; d) apresente cronograma, períodos/locais de presença obrigatória, o sistema de acompanhamento e avaliação, bem como todas as orientações que lhe darão segurança durante o processo educacional. (*) 	

Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Meios de comunicação e informação que serão colocados à disposição do aluno (livros, textos, cadernos de atividades, roteiros, leituras complementares, obras de referência, <i>Web-sites</i> , vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outros meios de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade). (*)	
Plataformas de aprendizagem - no caso de cursos por meio de redes (intranet ou Internet) - que favoreçam trabalhos colaborativos, unindo alunos fisicamente distantes. (*)	
Materiais educacionais detalhando competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação. (*)	
Laboratórios virtuais (Física, Química, Matemática, Biologia, línguas e outros ambientes virtuais) que favoreçam a aprendizagem das diversas disciplinas do currículo e facilitem a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais.	
Especificação do material didático que estará disponível antes do início do curso e que será utilizado nas disciplinas iniciais do curso. Para curso de longa duração, os referentes às disciplinas dos dois primeiros semestres; para os de curta duração, os referentes às disciplinas do primeiro semestre (*)	
Pré-teste dos materiais didáticos, manuais de orientação e recursos tecnológicos a serem usados nas disciplinas iniciais do curso. (*)	
Critérios de avaliação de qualidade e de revisão dos materiais educacionais. (*)	
Aspectos logísticos da entrega do material educacional e esquemas alternativos.	
Aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo.	

Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Especificação da equipe multidisciplinar responsável pela elaboração do material didático, professores de cada disciplina e demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, <i>webdesigners</i> , desenhistas gráficos, revisores, equipe de vídeo, etc.).	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Recursos Educacionais** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

5. INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

A interação é um componente fundamental no processo de construção do conhecimento. Um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Comunicação / Interatividade Professor – Tutor - Aluno	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Apresentação de como se dará a interação entre alunos e professores (tutores, professores orientadores), ao longo do curso, especificando a forma de apoio logístico a ambos. (*)	
Quantificação do número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos. (*)	

Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada. (*)	
Informação aos alunos, desde o início do curso, dos nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio. (*)	
Informação dos locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras). (*)	
Descrição do sistema de orientação e acompanhamento do aluno, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos. (*)	
Flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento.	
Centros ou núcleos, quando for o caso, de atendimento ao aluno – próprios ou conveniados - inclusive para encontros presenciais. (*)	
Utilização de modalidades sincrônicas (como: videoconferências, <i>chats</i> na Internet, fax, telefones, rádio) para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos. (*)	
Facilidades para a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo <i>sites</i> e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso.	
Acompanhamento dos profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz.	
Espaço para uma representação de estudantes da educação a distância, de modo a receber <i>feedback</i> e aperfeiçoar os processos.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Interação Entre Alunos e Professores** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Cursos de graduação a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente.

6.1 Avaliação da Aprendizagem do Aluno

O modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação da Aprendizagem do Aluno	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Publicação e divulgação apropriada das informações referentes ao processo de seleção dos alunos. (*)	
Informação, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicas, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum.	
Definição clara do processo de avaliação da aprendizagem do aluno, tanto durante o curso (avaliação no processo) como nas avaliações finais. (*)	
Definição de como serão feitas a recuperação dos estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação. (*)	
Processo de avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades. (*)	
Publicação de todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido. (*)	
Precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. (*)	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

6.2 Avaliação Institucional

Implementação de um sistema de avaliação institucional que produza efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico. Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: alunos, professores, especialistas e quadro técnico-administrativo. A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo.

Sistema de Avaliação Institucional - Qualidade	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Existência de um processo de avaliação institucional que produza efetivamente correções na direção da melhoria constante do processo pedagógico. (*)	
Análise e avaliação dos resultados obtidos pelos alunos no processo de avaliação da aprendizagem.	
Avaliação das práticas educacionais dos professores orientadores ou tutores.	
Avaliação do material didático quanto ao seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, sua adequação aos alunos e às TICs utilizadas, a capacidade de comunicação, etc)	
Avaliação do sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação por meio de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver).	
Avaliação da infra-estrutura material que dá suportes tecnológicos, científicos e instrumentais ao curso.	
Avaliação do modelo de educação superior a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinado com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interatividade, evasão, atitudes e outros)	

Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo).	
Existência de etapas de auto -avaliação e avaliação externa.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Avaliação Aprendizagem e Avaliação Institucional** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

7. INFRA-ESTRUTURA DE APOIO

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Montagem da Infra-Estrutura Material	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Relação completa com especificação e quantidade dos equipamentos necessário para a instrumentação do processo pedagógico e a relação proporcional aluno / meio de comunicação. (*)	
Situação do acervo de livros e periódicos, imagens, áudio, vídeos, <i>sites</i> na Internet, bem como, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais e outros recursos que a informática torna disponíveis. (*)	
Procedimentos que garantam o atendimento dos alunos, independente do local onde estejam (por exemplo: embalagem especial para entrega e devolução segura de livros, periódicos e materiais didáticos). (*)	
Local das atividades práticas em laboratórios e estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da sede, sempre que a natureza e o currículo do curso exigirem. (*)	
Núcleos / unidades descentralizados para atendimento ao aluno, adequadamente equipados, inclusive em cidades e pólos que estejam distantes da sede da IES, quando for o caso. (*)	
Pessoal para unidades descentralizadas de atendimento ao aluno, quando for o caso.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Infra-estrutura de Apoio** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

8. GESTÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da Instituição, ou seja, é de fundamental importância que o aluno de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que um aluno presencial, e o sistema acadêmico

deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao aluno, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o aluno do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria etc.

Sistema de Gestão Acadêmico-Administrativa	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Sistema de administração e controle do processo de como se dará a interação entre alunos e professores (tutores, professores orientadores) especificando, quando forem os casos, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais. (*)	
Sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático. (*)	
Sistema de avaliação de aprendizagem, especificando o processo adotado para esta atividade, principalmente em referência às unidades descentralizadas. (*)	
Bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de alunos, professores-coordenadores, professores-tutores etc.; cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema. (*)	
Sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula; registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais. (*)	
Sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.	
Integração entre os sistemas de gestão acadêmica e de gestão do ambiente de EAD	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Gestão Acadêmico -Administrativa** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

9. CONVÊNIOS E PARCERIAS

Implantar um curso a distância exige alto investimento em profissionais, conhecimento, material didático, infra-estrutura tecnológica e serviços de apoio e manutenção dos mesmos, inclusive nos pólos ou núcleos de atendimento.

Assim, na fase inicial, e mesmo na sequência, pode ser necessários a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido.

Formação de Convênios e Parcerias	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Convênios, parcerias e acordos celebrados com outras instituições, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto.	
Orientação às instituições estrangeiras, com as quais eventualmente estabeleça parceria, quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta.	
Instituição responsável pela certificação do curso.	
Comprovação, em caso de acordos internacionais, que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(**) No caso de haver convênios e parcerias todos os itens são essenciais

Relato global da categoria de análise **Convênios e Parcerias** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

10. SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados na produção de material didático, no treinamento e capacitação das equipes multidisciplinares, na disponibilidade dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Para garantir a continuidade no médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do projeto como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos.

Projeção de Custos e Receitas	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
a) Investimento (de curto e médio prazo) <ul style="list-style-type: none"> • Produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos etc.); • Implantação do sistema de gestão; • Equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios etc.; • Implantação dos centros de atendimento presencial e unidades descentralizadas, quando for o caso. (*) 	
b) Custeio <ul style="list-style-type: none"> • Equipe de professores coordenadores de curso e disciplinas; • Equipe de professores orientadores / tutores; • Equipe multidisciplinar; • Equipe de gestão do sistema; • Recursos de comunicação; • Distribuição de material didático; • Sistema de avaliação. (*) 	
c) Receitas Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de alunos para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores que irá trabalhar no atendimento aos alunos, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento. (*)	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Sustentabilidade Financeira** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

**QUADRO RESUMO DA AVALIAÇÃO DA COMISSÃO QUANTO AO
ATENDIMENTO DOS ASPECTOS ESSENCIAIS**

<i>Dimensão</i>	Atende	Não Atende
1 Integração da educação superior a distância no plano de desenvolvimento institucional		
2 Organização curricular		
3 Equipe multidisciplinar		
4 Materiais educacionais		
5 Interação entre alunos e professores		
6 Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional		
7 Infra-estrutura de apoio		
8 Gestão acadêmico-administrativa		
9 Convênios e parcerias		
10 Sustentabilidade financeira		

Recomendações e Conclusão da análise dos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

Local :	Data:
Nome do Verificador 1:	
Assinatura do Verificador 1:	
Nome do Verificador 2:	
Assinatura do Verificador 2:	

Orientações gerais para os avaliadores:

- 1) A comissão deverá deixar claro, quando houver recomendações, se elas impedem a autorização/reconhecimento/credenciamento, ou se trata apenas de sugestões de melhorias
- 2) No caso de serem definidas “diligências”, a comissão deve definir claramente o prazo máximo de atendimento das mesmas pela IES, bem como se bastará uma análise do atendimento “em papel” ou se deverá ocorrer nova visita da comissão
- 3) A comissão deve evitar a contradição de manifestar-se favoravelmente em suas conclusões ao mesmo tempo que o relatório define ressalvas e diligências
- 4) A comissão deve definir claramente o número de vagas recomendado e justificar sua decisão.
- 5) A comissão deve definir claramente abrangência geográfica (se for além do Estado, explicitar pólos e a necessidade de visitar pólos
- 6) A Comissão deve definir claramente os percentuais de tutorias presenciais